



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO / CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES

JOSÉ GUSTAVO FRAGOSO DE VERAS

FEEDBACK ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM: UMA ANÁLISE
FRENTE AO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM
AUTORREGULADORA NA PÓS-GRADUAÇÃO

João Pessoa
2023

JOSÉ GUSTAVO FRAGOSO DE VERAS

**FEEDBACK ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM: UMA ANÁLISE
FRENTE AO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM
AUTORREGULADORA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, na área de Gestão e Aprendizagens, com linha de pesquisa em Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes.

Linha de pesquisa: Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes

Orientador (a): Dra. Gabriela Tavares dos Santos

João Pessoa

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V476f Veras, José Gustavo Fragoso de.

Feedback enquanto estratégia de ensinagem: uma análise frente ao desenvolvimento da aprendizagem autorreguladora na pós-graduação / José Gustavo Fragoso de Veras. - João Pessoa, 2023.

91 f. : il.

Orientação: Gabriela Tavares dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Estratégia de ensinagem feedback. 2. Autorregulação da aprendizagem. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Organizações aprendentes. I. Santos, Gabriela Tavares dos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.091.39(043)



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DO (A) MESTRANDO (A) **JOSÉ GUSTAVO FRAGOSO DE VERAS** ALUNO (A) DO CURSO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES/CE-CCSA/UFPB.

Aos 20 dias do mês de junho do ano de 2023, às 14h, no ambiente hospedado no Hangout Meet, acessível pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/umg-cmho-sbg>, realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho Final do (a) Mestrando (a) **JOSÉ GUSTAVO FRAGOSO DE VERAS**, matrícula **20211017077**, intitulada: "**A ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM FEEDBACK NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**", Estavam presentes os Professores Doutores: GABRIELA TAVARES DOS SANTOS – UFPB – Presidente/orientador(a), ANDRÉ GUSTAVO CARVALHO DE MACHADO – UFPB – Examinador(a) interno(a), ANA LÚCIA DE ARAÚJO LIMA COELHO – UFPB – Examinador(a) externo(a). A Professor (a) GABRIELA TAVARES DOS SANTOS - na qualidade de Orientador (a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente. Em seguida, passou a palavra ao (a) Mestrando(a), para que, no prazo de 30 minutos, apresentasse seu Trabalho Final. Após exposição oral, o (a) Presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora, para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o (a) Mestrando (a) respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. A sessão foi suspensa pelo (a) Orientador (a), que se reuniu secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A Banca Examinadora considerou o Trabalho Final:

(x)Aprovado ()Insuficiente ()Reprovado com as seguintes observações:

A banca reforça a necessidade de revisar o termo sustentável usado no trabalho, alterar o terceiro objetivo específico e ajustar as reflexões dos dados desta seção. Revisar as considerações finais e revisar também, o texto com as normas da ABNT e ortografia, além das outras observações indicadas pela banca. Retomando-se a sessão, o (a) Professor (a) GABRIELA TAVARES DOS SANTOS apresentou o parecer da Banca Examinadora o (a) Mestrando (a), bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora e deu por encerrada a sessão. E, para constar, eu, Tales Társis Dantas Vieira, na qualidade de Secretário do Programa Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes, lavrei a presente Ata, que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé.



João Pessoa, 20 de junho de 2023

ANA LÚCIA DE ARAÚJO LIMA COELHO

Membro externo(a)

GABRIELA TAVARES DOS SANTOS

Orientador(a)

ANDRÉ GUSTAVO CARVALHO DE

MACHADO

Membro(a) interno(a)

JOSÉ GUSTAVO FRAGOSO DE VERAS

Mestrando(a)

TALES TÁRSIS DANTAS VIEIRA

Secretário do Curso

Emitido em 22/06/2023

ATA Nº 01/2023 - MPGOA (11.01.18.32)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/06/2023 08:53)
ANDRE GUSTAVO CARVALHO MACHADO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1554223

(Assinado digitalmente em 22/06/2023 14:13)
GABRIELA TAVARES DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1157816

(Assinado digitalmente em 23/06/2023 06:35)
ANA LUCIA DE ARAUJO LIMA COELHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1346570

(Assinado digitalmente em 23/06/2023 07:22)
TALES TARSIS DANTAS VIEIRA
TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS
2385959

(Assinado digitalmente em 22/06/2023 14:49)
JOSE GUSTAVO FRAGOSO DE VERAS
ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO
3158090

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 1, ano: 2023, documento (espécie): ATA, data de emissão: 22/06/2023 e o código de verificação: 2b5d12db28

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos vão inicialmente a Deus, que me deu saúde e a capacidade de alcançar mais esse objetivo. Em seguida, agradeço a minha mãe, Socorro, e minha esposa, Tamires, por estarem ao meu lado, acreditando sempre no meu potencial e me mantendo focado nos meus sonhos.

Durante o caminho, vários foram os amigos que se prontificaram a ajudar nessa jornada, mas gostaria de agradecer, em especial, a prof. Karoline Moura, por ter sido a pessoa que me direcionou para essa jornada. Agradeço também ao prof. Bruno Bezerra, meu primeiro orientador, sempre disponível, me ajudando no processo de entrada no programa. Rendo também agradecimentos ao meu eterno chefe, Charlie Salvador, e a minha amiga e mãe, Nazaré Cavalcanti, por terem sido verdadeiros amigos, me dando suporte durante as aulas e todo o mestrado. Agradeço a Roberto Corrêa, por ter me auxiliado nas tão cansativas transcrições das entrevistas. A minha turma, que como relatado nessa pesquisa, era um “organismo vivo”, deixo meus agradecimentos, pois sem o auxílio de vocês, não teríamos chegado ao final com tanto êxito.

Por fim, em uma tentativa frustrada, venho tentar expressar o tamanho do meu agradecimento a minha professora, orientadora e amiga Gabriela Tavares dos Santos – a Gabi. Pois, sem o seu apoio, sua doçura, seu carinho, sua paciência, sua atenção e sua dedicação eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigado por ter confiado e acreditado em mim! Sou eternamente grato, pois esse trabalho é resultado de vários de seus gestos impagáveis!

Obrigado!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições da estratégia de ensinagem *feedback*, de forma sustentável, no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada do mestrando profissional. Para tal, foram realizados dois processos de coleta, uma entrevista e uma análise documental, respectivamente nas turmas 12 e 14, pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, as quais foram escolhidas por terem vivenciado a aplicação da estratégia aqui estudada. Os resultados da pesquisa revelaram que, pela aplicação da estratégia, os alunos sentiram a sensação de segurança e pertencimento em uma sala de aula onde há uma comunicação leve e livre de ruídos, aumentando seus níveis de aprendizagem. Também se revelou que a estratégia de ensinagem *feedback* tem o potencial de desenvolver as características autorregulatórias nos estudantes, sendo desenvolvido em maior intensidade as características da motivação e do domínio das emoções. Outro fato identificado foi que a característica apoio externo deve ser bem trabalhada, pois esta oferece base para o desenvolvimento das demais características. Por fim, propõe-se, como produto desta pesquisa, um *framework* da aplicação da estratégia de ensinagem *feedback*, pois houve o desejo da ampliação da estratégia para os demais docentes MPGOA por parte dos sujeitos abordados.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; Ensino-aprendizagem; *Feedback*.

ABSTRACT

The overall objective of this project was to analyze the contributions of the Feedback teaching strategy, in a sustainable way, in the development of self-regulated learning in professional master's students. For this purpose, two collection processes were carried out, an interview and a desk analysis, respectively in classes 12 and 14, belonging to the Graduate Program in Management of Learning Organizations at Universidad Federal da Paraíba, which were chosen because they had experienced the application of the strategy previously mentioned. The results of the research revealed that, by applying the strategy, the students felt a sense of security and belonging in a classroom where there is light and noise-free communication, increasing their learning levels. It was also revealed that the feedback teaching strategy has the potential to develop self-regulatory characteristics in students, with greater intensity being developed in the characteristics of motivation and mastery of emotions. Another fact identified was that the external support characteristic must be well worked on, as it offers a basis for the development of the other characteristics. Finally, it is proposed, as a product of this research, a framework for the application of the feedback teaching strategy, as there was a desire to expand the strategy to other MPGOA teachers on the part of the subjects addressed.

Keywords: Self-regulation of learning; Teaching-learning; Feedback.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões da aprendizagem autorregulada	18
Figura 2 – Modelo de autorregulação de Zimmerman.....	22
Figura 3 – Modelo conceitual do <i>feedback</i> dialógico.....	33
Figura 4 – Codificação das unidades de sentido.....	49
Figura 5 – <i>Design</i> da pesquisa.....	50
Figura 6 – Aplicação da EEF.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Resumo dos modelos sobre a autorregulação.....	25
Quadro2: Níveis de desenvolvimento da habilidade regulatória	30
Quadro3: Configurações do <i>feedback</i> – Resultados	37
Quadro 4: Aplicação da estratégia de ensinagem <i>feedback</i>	40
Quadro 5: Roteiro da pesquisa validado após etapa piloto	45
Quadro 6: Síntese das percepções sobre a EEF.....	58
Quadro 7: Desenvolvimento das características autorregulatórias com o uso da EEF.....	71
Quadro 8: Principais resultados alcançados sobre a percepção da aplicação da EEF.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CE – Centro de Educação

CoRL – Co-regulated Learning

EEF – Estratégia de Ensino *Feedback*

GP – General Practice

LASSI – Inventory of Learning and Study Strategies

LOLA – learning-oriented language

MASRL – Modelo Metacognitivo e Afetivo de Aprendizagem Autorregulada

MPGOA – Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes

NAC – Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento

SRL – Self-regulated learning

SSRL – Shared self-regulated learning

PG – Pós-Graduação

PGPCI – Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional

PPGA – Programa de Pós-graduação em Administração

PPGAV – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

PPGOA – Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Aprendentes

SenPesq – Semana de Ensino e Pesquisa

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	14
2 – AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	18
2.1 – MODELOS DE AUTORREGULAÇÃO	21
2.2 – CARACTERÍSTICAS E CAPACIDADES DOS ALUNOS AUTORREGULADOS	27
2.3 – INTERVENÇÃO NA AUTORREGULAÇÃO	29
3 – FEEDBACK NA PÓS-GRADUAÇÃO	32
3.1 – A ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM <i>FEEDBACK</i> - EFF.....	37
4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
4.1 – CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
4.2 – ESTRATÉGIAS DE COLETAS.....	44
4.3 – PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4.4 – ESTADO DA ARTE.....	49
5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	51
5.1 – PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A EFF.....	51
5.2 – RELAÇÃO ENTRE USO DA EFF E O DESENVOLVIMENTO DE CARACTERÍSTICAS AUTORREGULATÓRIAS.....	57
5.2.1 – EFF e o desenvolvimento da característica Organização.....	58
5.2.2 – EFF e o desenvolvimento da característica Motivação.....	61
5.2.3 – EFF e o desenvolvimento da característica Domínio das Emoções.....	64
5.2.4 – EFF e o desenvolvimento da característica Resistência às Estratégias Autoprejudiciais.....	66
5.2.5 – EFF e o desenvolvimento da característica Apoio Externo.....	68
5.3 – PROPOSIÇÃO DE UM FRAMEWORK DE UTILIZAÇÃO DA EFF, DE FORMA SUSTENTÁVEL, PARA O MPGOA.....	72
5.3.1 A EFF e sua relação com os princípios da ensinagem e da andragogia.....	73
5.3.2 EFF e o surgimento da “Metonímia Educacional”	76
5.3.3 Percepção dos alunos sobre a ampliação da EFF para o MPGOA.....	77
5.3.4 <i>Framework</i> de aplicação da EFF.....	81
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

A Pós-Graduação (PG) no Brasil teve sua proposta de implementação feita por Francisco Campos, no início da década de 1930, o qual propôs que fosse nos moldes europeus. Contudo, na atualidade, segue o modelo norte-americano, dividida em *lato sensu* e *stricto sensu*, conforme a Portaria nº. 977, de 1965, conhecida como “Parecer Sucupira” (FERNANDES *et al.*, 2018). O *Lato Sensu* oferece os cursos de especialização e aperfeiçoamento profissional e o *Stricto Sensu* são os cursos de mestrado e o doutorado, profissional ou acadêmico.

Em 2020, de acordo com dados fornecidos pelo sitio “GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas”, somamos, no Brasil, um total de 4.479 cursos de mestrado, com 180.362 discentes matriculados, e 2.477 cursos de doutorado, com 125.285 discentes matriculados, entre cursos acadêmicos e profissionais. No estado da Paraíba são 106 cursos de mestrado, com 4.547 alunos matriculados, e 49 cursos de doutorado, com 2.906 matrículas efetivadas.

O mestrado profissional (MP), cerne desta pesquisa, visa “preparar profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”, conferindo grau idêntico ao acadêmico (BRASIL, 2021).

Radovan e Makovec (2015) afirmam que, igualmente ao acadêmico, o MP apresenta-se desafiador, pois envolve elementos sociais, contextuais e emocionais que interferem diretamente na aprendizagem. Corroborando essa afirmativa, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) declaram que é primordial a articulação da educação com as “diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas”, afirmando ainda que a educação perpassa as fronteiras “da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Silva, Silva e Coelho (2017), ampliando a visão multidimensional da educação, apresentam o conceito de ambiente de aprendizagem e como os elementos das dimensões interferem negativamente -também- na aprendizagem na PG, tais como: na dimensão física, a ausência de condições estruturais; na dimensão psicológica, uma parte do corpo docente tinha dificuldade no desenvolvimento dos alunos, gerando ansiedade e medo; na dimensão social, segregação por subjetividade e relacionamentos superficiais; e, na dimensão tecnológica, o estreitamento das relações com os professores e seus pares, devido ao aumento dos canais de

comunicação gerado pela tecnologia, o que seria, em tese, um fator positivo, no entanto, pode ocorrer uma diminuição do vínculo/afinidade pela falta do contado pessoal.

E é nesse ambiente multidimensional, no qual a aprendizagem é “continuamente construída e reconstruída”, que os mestrandos procuram se compreender e também relacionar o que foi aprendido com situações concretas (SILVA; SILVA; COELHO, 2017, p. 5 e 13), buscando autonomia e competências e enfrentando conflitos internos e externos, os quais os direcionarão ou para a conclusão/titulação ou para a desistência/evasão.

Mas, quais motivos são geradores do fenômeno da evasão? Autores apontam que os principais motivos são: inaptidão do aluno para o desenvolvimento da pesquisa e produção da dissertação/tese (MORALES; RINCÓN; ROMERO, 2005; DUBS, 2005; LEIJEN *et al.*, 2016; CASTELLÓ, 2017); baixa autoestima, a insegurança, o pessimismo, o medo, o sentimento de fracasso e frustração, a necessidade de autocontrole, o estresse e a ansiedade (DUBS, 2005; PEREIRA, 2019; CASTELLÓ, 2017; STUBB, 2011); e/ou a ausência de apoio pelo orientador e pela comunidade acadêmica (OURS; RIDDER, 2003; DEVOS *et al.*, 2017; FORNARI, 2021; DUBS, 2005; LEIJEN *et al.*, 2016; FERNANDES *et al.*, 2018; PEREIRA, 2019).

É no encontro destes motivos que o conceito da aprendizagem autorregulada recebe adesão, já que é um “processo ativo pelo qual os alunos estabelecem os objetivos que direcionam sua aprendizagem, monitoram, regulam e controlam suas cognições, motivações e comportamentos” (ROSÁRIO *et al.*, 2010). Sendo assim, estudantes autorregulados possuem maior domínio sobre os conteúdos e sobre os seus sentimentos e pensamentos, ou seja, nessa realidade na qual está inserido o discente na PG, **a autorregulação** se mostra como uma característica central e fundamental para que o estudante consiga progredir.

Estudantes autorregulados apresentam uma boa capacidade de processamento da informação, planejamento e tomada de decisão, bem como são organizados, autoeficazes, responsáveis e têm a capacidade de identificar atitudes autoprejudiciais, de modo a evitá-las. Também, possuem maior controle sobre a sua ansiedade e a concentração, sabendo também buscar ajuda quando necessário (ANDRZEJEWAKI *et al.*, 2016; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; PARIS; PARIS, 2001; BOEKAERTS; CORNO, 2005; DARIA *et al.*, 2021; ROSÁRIO *et al.*, 2010; CYRULNIK *et al.*, 2004; DE LA FUENTE *et al.*, 2017). Portanto, ao estudante desenvolver a aprendizagem autorregulada, esta influi diretamente no seu desempenho, na redução dos índices de evasão e, por consequência, no desenvolvimento e manutenção dos programas de PG.

Sobre o desenvolvimento da autorregulação, Rosário *et al.* (2008) afirmam que pode e deve ser treinada, individualmente ou com apoio. E é neste momento que se revela a interferência do docente, o qual desempenha um papel essencial, suprimindo deficiências e regulando fatores cognitivos do processo de aprendizagem (GRAHAM; HARRIS; MASON, 2005; SOUVIGNIER; MOKLESGERAMI, 2006), do mesmo modo que oferece um apoio emotivo e motivacional (ANDRZEJEWSKI *et al.*, 2016), o que evita a sua desmotivação e, por conseguinte, uma possível evasão dos estudos.

Uma forma de interferência, por parte do docente, é a **Estratégia de Ensino *Feedback* - EEF**, proposta por Santos e Santos (2020), a qual é baseada na experiência em sala de aula e leva em consideração os pressupostos da andragogia para desenvolver, nos alunos, a capacidade de autonomia na aprendizagem. O *feedback* é um processo de acompanhamento, orientação e condução da aprendizagem do indivíduo de forma dinâmica, com o uso das informações enviadas, recebidas e colocadas em prática por meio da autorregulação, resultando em aprendizado (MOREIRA, 2009; VAN DER KLEY *et al.*, 2017).

Para justificar o uso da terminologia ensinagem empregado para a estratégia, Anastasiou e Alves (2007) afirmam que estratégias de ensinagem tem por finalidade colocar o docente e o aluno frente a uma nova realidade de ensino, utilizando novos meios, pensamentos e atitudes que levem a aprendizagem. Para os autores, deve-se deixar a ideia de “dar aulas” e adotar a postura de “fazer aulas”, abandonando a ideia “aprender” e comutando pelo “apreender”, no qual o conhecimento adquirido integra a estrutura cognitiva dos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2004; ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Logo, a autorregulação se justifica como lente teórica, pois inter-relaciona os aprendizes, o contexto e os objetos no ambiente de aprendizagem (BUROCHOVITCH, 2014) e, o *feedback* por sua vez, como estratégia de ensinagem, possibilita ajustes no processo de autorregulação, pois oferece subsídios para as mudanças nos ciclos seguintes (ZIMMERMAN, 2000). Frente ao apresentado, a questão de pesquisa dessa dissertação é: **Como a estratégia de ensinagem *feedback*, de forma sustentável, contribui no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada do mestrando profissional?**

O objetivo geral da pesquisa se concentrou em **analisar as contribuições da EEF, de forma sustentável, no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada do mestrando profissional**. Para isso foram delimitados como objetivos específicos:

- I. Verificar as percepções discentes da turma 12 e 14 do MPGOA sobre a EEF;

- II. Identificar a relação entre uso da EEF e o desenvolvimento de características autorregulatórias; e
- III. Propor um *framework* de utilização da EEF, de forma sustentável, para o MPGOA.

Mas do que se trata a **EEF de forma sustentável**? É aquele que “resulta na aplicação das reflexões vividas que transforma a vida do indivíduo, em um processo *continuum* de reflexão, ação e aprendizagem” (SANTOS; SANTOS; LIRA FILHO, 2021, p. 13). Portanto, tem a função de fornecer aos alunos a possibilidade de aprender de forma **progressiva e contínua, para além da vida acadêmica** (HOUNSELL, 2007).

O terceiro objetivo específico teve por finalidade a geração de um produto, **foco de um MP**, o que justifica a sua escolha. O MPGOA é um Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional, pertencente ao Centro de Educação da UFPB, criado em 2008 pela Resolução 09/2008, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFPB). Esta é, também, **a contribuição prática**, ao fornecer, aos professores do MPGOA, uma estratégia que os apoie nas funções docentes; aos discentes, uma alternativa no enfrentamento desse novo ambiente e; aos agentes que participam do processo de gestão do MPGOA, uma alternativa para lidar com o fenômeno evasão na PG.

A contribuição social se revela ao identificar as potencialidades da EEF no desenvolvimento de características autorregulatórias nos discentes, sendo possível, também, a adaptação da estratégia aos outros níveis de ensino e outras realidades, como, por exemplo, as capacitações para o corpo docente e técnico-administrativo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a qual o MPGOA faz parte.

A seguir apresenta-se os capítulos da fundamentação teórica com os estudos da aprendizagem autorregulada, o *feedback* na PG e, a EEF. Em seguida, estão os procedimentos metodológicos, a análise dos resultados e as considerações finais.

2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

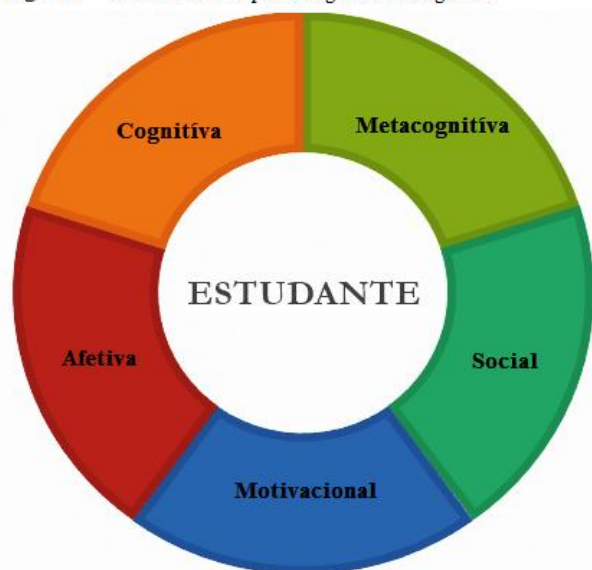
Entendido como um processo em que o indivíduo planeja, monitora e avalia seu próprio desenvolvimento da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2011), a autorregulação tem ampliado o desenvolvimento de suas pesquisas desde meados da década de 1980, principiando com o modelo sociocognitivo de Bandura (1986). Tal modelo evidencia os objetivos do estudante e sua interação com o ambiente, ou seja, relacionando suas funções cognitivas, afetivas e emocionais a um determinado contexto (BANDURA, 2003).

Com o aumento das pesquisas na área e a compreensão da autorregulação não apenas como processos metacognitivos, o conceito foi sendo expandido e a autorregulação passou a discorrer também sobre fatores motivacionais, sociais, cognitivos e comportamentais, sendo um contributo também da psicologia educacional (PINTRICH; MARX; BOYLE, 1993a; BYLIEVA *et al.*, 2021).

E o que é aprendizagem autorregulada? Para Pintrich e Schunk (2002, p. 404), é “o processo pelo qual os alunos ativam e sustentam pessoalmente comportamentos, cognições e afetos que são sistematicamente orientados para a realização de objetivos”. Corroborando, Ganda e Boruchovitch (2018) afirmam que é a capacidade de monitorar, controlar e refletir dos indivíduos sobre sua aprendizagem.

Em outra visão, de forma complementar, a aprendizagem autorregulada é entendida como o “processo ativo pelo qual os alunos estabelecem os objetivos que direcionam sua aprendizagem, monitoram, regulam e controlam suas cognições, motivações e comportamentos” (ROSÁRIO *et al.*, 2008) e inclui, além dos processos cognitivos, mas também metacognitivos, motivacionais, afetivos e sociais (PINTRICH, 2000; BOEKAERTS, 1996). Portanto, a aprendizagem autorregulada possui cinco dimensões, sendo: a cognitiva, a metacognitiva, a motivacional, a afetiva e a social (Figura 1).

Figura 1 – Dimensões da Aprendizagem Autorregulada



Fonte: elaboração própria, 2022.

As dimensões cognitiva/metacognitiva englobam as estratégias de aprendizagem, bem como os seus procedimentos utilizados pelos alunos para aprender algo ou realizar alguma tarefa (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006). Quando se discorre mais especificamente sobre a dimensão cognitiva, faz-se referência às estratégias de facilitação de armazenamento de informação, como, por exemplo, esquemas de memorização, sublinhar textos, elaboração ou a resolução de questionários, etc. Sendo que a maior parcela da cognição é inconsciente, ou seja, é realizada de modo automático, sem que os estudantes tenham que administrá-la (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; WINNE, 2011; DEMBO, 2001). Já quando apreciamos a metacognição passamos a tratar do planejamento, do monitoramento e da regulação da aprendizagem, bem como do ambiente (ANDRZEJEWSKI *et al*, 2016). A metacognição:

é um conceito-chave para a construção do conhecimento, o bom processamento da informação e a autorregulação da aprendizagem. É essencial para se alcançar o autoconhecimento e o autocontrole dos pensamentos, dos estados afetivos e motivacionais e das ações. (BORUCHOVITCH, 2014, p. 406).

No que concerne à motivação, Ryan e Deci (2000) definem como sendo o que mobiliza um indivíduo a agir, sendo esta uma força motriz para iniciar e manter os esforços empreendidos durante o processo de aprendizagem. Essa motivação pode ser intrínseca ao indivíduo, em que há interesse pessoal/prazer em aprender, ou extrínseca, quando o estudante faz com o intuito de receber recompensas externas (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). A motivação não é constante, muito menos uma qualidade ou habilidade restrita a uma pessoa ou grupo, mas sim algo moldado e influenciado por uma série de outros “componentes”, dentre os quais está o “senso de autoeficácia do aluno, a sua percepção sobre o ambiente de sala de aula, os seus interesses particulares, as experiências educacionais anteriores e a relação que tem com o professor” (GANDA, 2016, p. 38-39)

Um dos componentes, citados por Ganda (2016), foi a autoeficácia, esta é entendida como sendo a percepção que a pessoa tem sobre sua própria capacidade de aprender ou realizar algo, exercendo um papel fundamental sobre dimensão da motivação e, por consequência, sobre o comportamento diante da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2011), sendo os julgamentos sobre a sua autoeficácia reajustados conforme o desempenho real e o *feedback* (PINTRICH, 2000).

No que se refere a dimensão social da aprendizagem autorregulada, esta é composta por colegas, professores, pais, a comunidade como um todo e o contexto econômico e cultural que envolvem o indivíduo (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). Sendo assim tanto o contexto pode influenciar no processo da autorregulação da aprendizagem como os estudantes

autorregulados podem alterar o contexto à medida que aplicam estratégias e aprendem (WINNE, 2010).

Por fim, discutindo sobre a dimensão afetiva, Ganda (2016), citando Thompson (1994), afirma que regular as emoções é um processo pelo qual o indivíduo autorregulado reconhece, monitora, avalia e modifica o necessário em suas emoções de acordo com suas respostas emocionais apresentadas. Gross *et al.* (2006) acrescentam que esses estados emocionais que podem ser regulados são formados por componentes cognitivos, físicos e comportamentais, podendo surgir em qualquer momento durante uma atividade.

Essas emoções afetam diretamente a aprendizagem de modo positivo ou negativo, variando de acordo com sua intensidade, as características do aluno, as estratégias cognitivas/metacognitivas utilizadas e o contexto social. Algumas estratégias para regulação emocional são a supressão das emoções, atividades de distração, pedir ajuda, reavaliação cognitiva, etc. (BORTOLETTO; BORUCHOVITCH, 2013).

As dimensões da autorregulação são intimamente ligadas e a alteração em uma influi diretamente na outra. Em suma, a unidade básica da autorregulação é a inter-relação entre indivíduos, objetos e contextos (BUROCHOVITCH, 2014), e é sobre essa base que se fundamentam os modelos de autorregulação da aprendizagem apresentados desde Bandura, década de 1980, até os dias atuais.

São vários pontos de vista e interpretação sobre a autorregulação, sendo assim, Boekaerts, Pintrich e Zeidner (2000) salientam a importância da comparação e unificação dos modelos e seus diferentes pontos de vista de modo a alcançar a compreensão complexa e una da autorregulação.

De modo geral os modelos de autorregulação da aprendizagem englobam processos cognitivos, emoções e comportamentos (CHO; BERGIN, 2009). Todos os modelos compartilham o pressuposto que os alunos são “participantes ativos e construtivos no processo de aprendizagem”, ou seja, os alunos “constroem ativamente seus próprios significados, objetivos e estratégias a partir das informações disponíveis no ambiente externo, bem como das informações em suas próprias mentes (o ambiente interno)”, são “criadores de significados ativos e construtivos à medida que aprendem” (PINTRICH, 2000, p. 452).

Além desse primeiro pressuposto, Pintrich (2000) apresenta que os modelos inferem que os alunos potencialmente monitoram, controlam e regulam alguns aspectos do seu comportamento, motivação e cognição e mesmo características do ambiente ao qual estão inseridos, podendo ser esse controle em diferentes níveis. Outra conjunção entre os modelos,

ainda de acordo com o mesmo autor, é que aparentemente possuem um “critério ou padrão” para avaliar a evolução do processo de aprendizagem e assim propor possíveis mudanças.

Por fim, ainda de acordo com Pintrich (2000, p. 543), “não são apenas as características culturais, demográficas ou de personalidade do indivíduo” ou o “ambiente da sala de aula” que influenciam no seu desempenho, “mas a autorregulação individual de sua cognição, motivação, e comportamento que medeiam as relações entre a pessoa, o contexto e a realização eventual.”

Embora a existência de vários modelos após essas afirmações de Paul Pintrich, a maioria faz menção a esses mesmos pressupostos. De forma sucinta, apresentamos uma revisão sobre os principais modelos de autorregulação, na seção a seguir.

2.1 MODELOS DE AUTORREGULAÇÃO

Em uma abordagem sociocognitiva, o modelo de Albert Bandura, de 1978, foi o primeiro a ser desenvolvido e propunha um sistema formado por três subprocessos, sendo estes a auto-observação, o autojulgamento e a autorreação (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2003). Ganda e Boruchovitch (2018, p. 74) resumem bem cada um desses subprocessos:

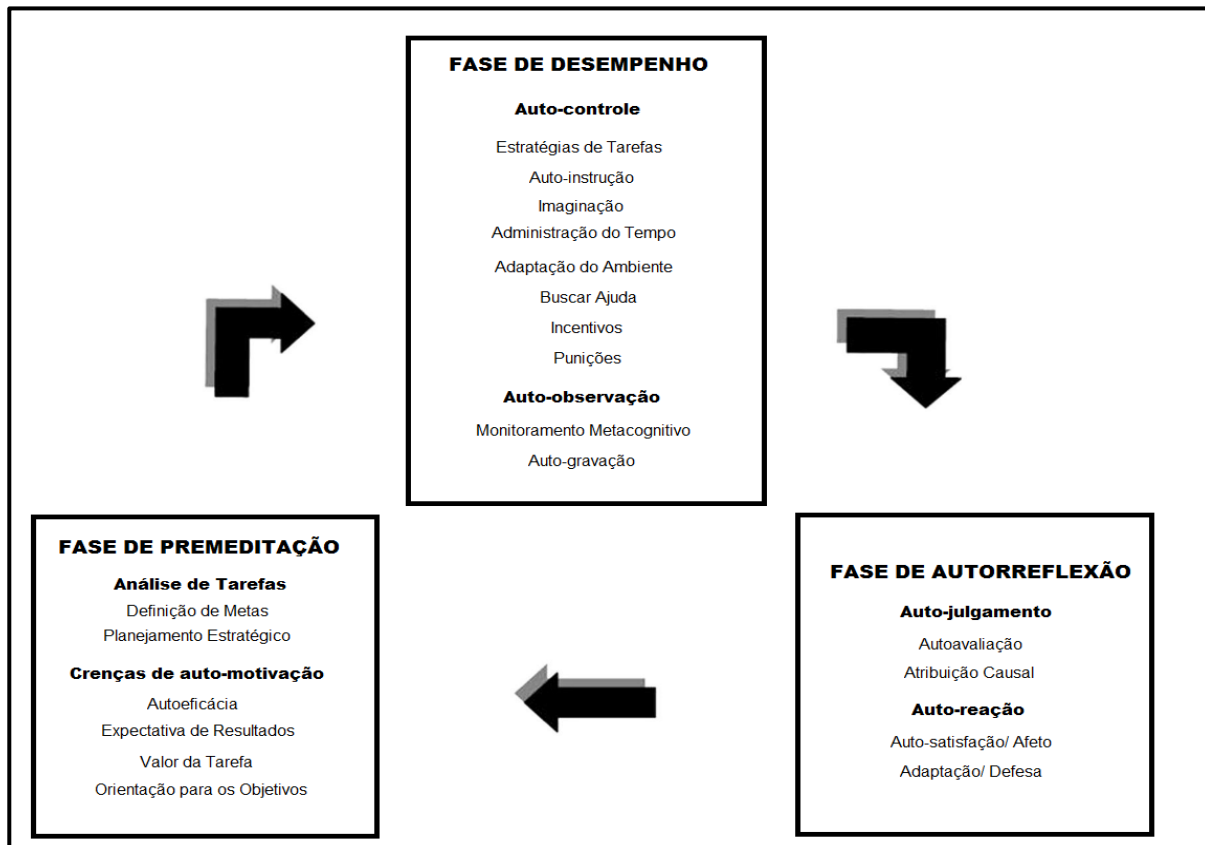
A auto-observação se refere ao monitoramento do indivíduo sobre o seu desempenho em aspectos como qualidade, ritmo, quantidade, originalidade, autenticidade, consequências, desvio e moralidade. O processo de julgamento é o momento no qual a pessoa avalia seu desempenho, a partir de seus padrões e valores pessoais, de suas experiências prévias, das normas sociais, das comparações com os outros e das condições na qual executou a atividade. Já a autorreação envolve as respostas afetivas, cognitivas e espontâneas diante da avaliação do desempenho, podendo ser positivas ou negativas.

Em seguida, Barry Zimmerman apresenta um modelo, em 1998, melhor abordado em Zimmerman (2000), o qual também foi enraizado numa abordagem sociocognitiva, entendida como sendo o resultado da inter-relação entre as perspectivas comportamentais e o meio ambiente no qual está inserido o estudante (BORUCHOVITCH, 2014). O autor considera a existência de três tipos de autorregulação: a comportamental, a ambiental e a interna. O primeiro se dá pela regulação dos comportamentos auto-observados. O segundo ocorre pela adequação do ambiente e os fatores comportamentais já observados. Por fim, o terceiro é dado pelo controle e monitoramento dos aspectos internos: cognitivos, afetivos e emocionais.

Baseado nisso seu modelo tem três fases cíclicas e inter-relacionadas, a saber: previsão, desempenho/controle volitivo e autorreflexão, conforme a figura 2. O modelo é descrito como cíclico e inter-relacionado porque “o *feedback* do desempenho anterior é usado para fazer ajustes durante os esforços atuais” (ZIMMERMAN, 2000, p. 14), ou seja, o *feedback*

é necessário devido à mutabilidade dos fatores pessoais, ambientais e comportamentais durante o processo de aprendizagem.

Figura 2 – Modelo de autorregulação de Zimmerman



Fonte: Panadero (2017, p.3).

A fase da previsão/premeditação é basicamente a definição de metas e o planejamento de como se dará o processo autoregulatório. Essa primeira fase concentra-se na análise das tarefas que serão executadas e na automotivação. No que concerne à análise de tarefas, os alunos identificam problemas, os resultados que pretendem alcançar e traçam os planos para o alcance desses objetivos traçados. Para que os objetivos sejam traçados de modo preciso, os alunos autorregulados devem, paralelo a análise de tarefas, perceber as variáveis afetivo-motivacionais relacionados – a autoeficácia, expectativas de resultados, o valor dado a tarefa, bem como a orientação para a tarefa (ZIMMERMAN, 2000).

A autoeficácia é a crença/ percepção que o indivíduo tem sobre a sua capacidade/recursos para aprender algum conteúdo específico ou realizar algo (BANDURA, 2003).

A segunda fase, a do desempenho/controlado volitivo, foca no autocontrole e na auto-observação. Nela ocorrem o processo de aplicação das estratégias e das técnicas pré-definidas,

tais como: autoinstrução, controle de atenção e do tempo, incentivos e punições, estruturação ambiental (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018), ou seja, os estudantes estão focados em atingir os seus objetivos (CLEARY; ZIMMERMAN, 2004). No que se refere ao processo de auto-observação, o foco está nos *feedbacks* parciais sobre o desempenho das tarefas, obtidos por meio do monitoramento metacognitivo sistemático e estratégias de auto registro (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008).

A autorreflexão é a terceira fase, nela o estudante avalia a si mesmo, o cumprimento das metas estabelecidas e se as estratégias selecionadas foram eficazes. Interpretar, baseado no monitoramento realizado, é a função primordial dessa fase, é perceber as falhas das estratégias, é monitorar as emoções e os processos motivacionais envolvidos, é realizar um *feedback* geral sobre todo o processo de aprendizagem (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008). Essa fase é essencial para o reinício do ciclo, pois dará base para as mudanças nos ciclos seguintes (ZIMMERMAN, 2000).

Em um outro modelo, de Philip Winne e Allyson Hadwin (1998), articulado em quatro fases, o monitoramento e o controle dos processos metacognitivos são a base. Nele os estudantes estabelecem as metas e selecionam estratégias cognitivas para atingi-las (WINNE, 2004). Estratégias metacognitivas são voltadas ao ato de planejar, monitorar e regular a aprendizagem, como, por exemplo, organizar o ambiente, planejar atividades semanais, analisar a compreensão sobre o assunto e até mesmo pedir ajuda a um colega (DEMBO, 2001).

As quatro fases desse modelo são: a) definição da tarefa, b) estabelecimento e planejamento das metas, c) implementação das estratégias planejadas e d) adaptação metacognitiva. A primeira diz respeito à compreensão, por parte do aluno, sobre o que deverá ser realizado, a segunda sobre o “como” pretende realizar essa tarefa, ou seja, metas e estratégias para o alcance do objetivo. A fase da implementação é a aplicação das estratégias anteriormente planejadas e a fase adaptativa é o final do processo e a base para o aprimoramento de estratégias futuras, é nela que o aluno analisa o que foi feito e o que precisa ser mudado (WINNE, 2004)

Dando sequência, o modelo apresentado por Monique Boekaerts (1997), com base na psicologia convencional, se fundamenta numa autorregulação de duplo processamento (BOEKAERTS; NIEMIVIRTA, 2000). Nele o processamento acontece em duas vias: o caminho do crescimento (de cima para baixo) e o do bem-estar (de baixo para cima). No caminho do crescimento/domínio, os alunos delimitam um objetivo, atribuem valor a ele e aplicam energia/ esforços para alcançá-lo, sendo os esforços energizados de cima para baixo,

ou seja, quando os objetivos delimitados é quem orientam o processo e o aluno foca em interesses pessoais, valores e recompensas (BOEKAERTS; CORNO, 2005).

No caminho do bem-estar, o ambiente é quem sinaliza as condições de aprendizagem, por tanto, a prioridade é manter o bem-estar emocional dentro dos limites, destinando as energias necessárias de acordo com a dificuldade, o desinteresse ou o estresse provocado pela tarefa (BOEKAERTS; CORNO, 2005). “Portanto, as emoções são essenciais no modelo de Boekaerts, pois quando os alunos vivenciam emoções negativas, eles ativam o caminho do bem-estar e usam estratégias de baixo para cima” (PANADERO, 2017, p 6).

Para Boekaerts (2011), a autorregulação, baseado nas duas vias, podem seguir três desfechos: seguir o caminho do crescimento e expandir os conhecimentos e habilidades; seguir o caminho do bem-estar, portanto contornando ameaças e evitando perder recursos, mantendo o bem-estar dentro do limite razoável; ou, redirecionar a atenção do caminho do bem-estar para o caminho do domínio, podendo acontecer por forças externas ou internas ao indivíduo (BOEKAERTS, 2011). A autora aborda em sua obra a hipótese que os alunos procuram uma “homeostase” autorregulatória, em outras palavras, “que os alunos se esforçam para equilibrar essas duas prioridades, dividindo-se entre as trilhas para metas de crescimento e metas de bem-estar” (BOEKAERTS; CORNO, 2005, p. 203).

Um outro modelo é o apresentado por Paul Pintrich (2000, 2004), sendo este composto por quatro fases: previsão, planejamento e ativação; monitoramento; controle; reação e reflexão. Na primeira fase, os alunos analisam suas expectativas de êxito, normas sociais, ativam conhecimentos prévios e estabelecem metas para a execução da tarefa. Na segunda fase, fatores emotivos e motivacionais são colocados em foco, o aluno faz julgamentos sobre seus afetos e motivações em relação a tarefa e as demandas externas (PINTRICH, 2000; 2004; BORUCHOVUTCH, 2014). Essa segunda fase e suas características faz de Pintrich um dos primeiros autores a relacionar a autorregulação da aprendizagem com fatores motivacionais (PANADERO, 2017).

A terceira fase é a aplicação das estratégias delimitadas para a realização da tarefa, procurando controlar seus afetos e motivações. A autoavaliação do desempenho é a característica central da quarta fase, nela o estudante faz reflexões sobre as estratégias utilizadas, suas reações emocionais e a adequação do esforço investido para a sua realização. A quarta fase serve de sustentáculo para modificações e adaptações para tarefas subsequentes (PINTRICH, 2004).

Fundamentado na teoria sociocognitiva clássica, o modelo de Anastasia Efklides (2011) tem uma proposição metacognitiva e é denominado de MASRL (Modelo Metacognitivo e Afetivo de Aprendizagem Autorregulada). O modelo tem dois níveis: o nível pessoa ou macronível e o segundo é o nível Tarefa x Pessoa – micronível (EFKLIDES, 2011). O macro nível aborda as características pessoais do estudante, sendo o tradicional/ generalizado do funcionamento da Aprendizagem autorregulada e é composto pela motivação, cognição/metacognição, afeto, volição e autoestima (PANADERO, 2017).

Já o micronível é a interação entre a tarefa e as características do aluno, sendo predominante, neste nível, as atividades metacognitivas. Nele, o monitoramento das estratégias se torna o principal processo e o afeto e as emoções dependem do *feedback* dado pelo desempenho e da evolução dos recursos metacognitivos (EFKLIDES, 2011; PANADERO, 2017).

O modelo de Hadwin, Jävelä e Miller (2011) preconizou a existência de três modos de regulação em ambientes colaborativos: autorregulação (SRL), co-regulação (CoRL) e regulação compartilhada (SSRL). A SRL são as ações autorreguladas do aprendiz, já a segunda, a CoRL, diz respeito aos processos autorregulatórios ocorridos dentro e na cooperação de um grupo. E, por fim, a SSRL, similar CoRL, sendo que nela as ações autorregulatórias são dirigidas por um dos membros do grupo (PANADERO, 2017).

Outro modelo é o de Perels, Gurtler e Schimitz (2005) no qual, de acordo com Ganda e Boruchovitch (2018, p. 76), o processo de aprendizagem “é composto por uma sequência de episódios de aprendizagem diários, que podem ser subdivididos em fases de pré-ação, ação e pós-ação”. Sendo a pré-ação o processo de planejamento, a ação o processo de aplicação das estratégias - podendo ser cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos - e a pós-ação a comparação dos resultados com as metas no início estabelecidas (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

O modelo de Dale Schunk (2001) segue uma linha similar ao modelo proposto por Zimmerman, sendo o seu diferencial a inclusão da variável social na fase prévia, que considera que os alunos podem gerar um melhor desempenho fazendo uso das informações aprendidas socialmente, ou seja, pela observação e aplicação das experiências vividas pelos outros (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Dentre os modelos existentes, Boruchovitch (2014, p. 404) afirma que o modelo de Zimmerman (1998, *apud* ZIMMERMAN, 2000) e o modelo de Pintrich (2000) são considerados os mais completos, pois “abrangem maior número de variáveis que possibilitam

a compreensão do entrelaçamento dos aspectos metacognitivos, afetivos, motivacionais e contextuais envolvidos nos processos autorregulatórios”. Corroborando Boruchovitch, Moos e Ringdal (2012) afirmam que o modelo que de Zimmerman tem sido o predominante quando se trata do papel do professor no processo da aprendizagem autorregulada. O Quadro 1 apresenta o resumo dos modelos de autorregulação já apresentados.

Quadro 1: Resumo dos modelos sobre a autorregulação

Modelo	Características
Albert Bandura (1978)	Primeiro modelo de autorregulação, com uma abordagem sociocognitiva, se formata em um sistema de três subprocessos: auto-observação (monitoramento), autojulgamento (autoavaliação) e autorreação (respostas aos resultados).
Monique Boekaerts (1997)	Baseado na psicologia convencional e na autorregulação de duplo processamento: o caminho do crescimento (de cima para baixo – os objetivos delimitados é quem orientam o processo) e o do bem-estar (de baixo para cima - o ambiente é quem sinaliza as condições de aprendizagem).
Barry Zimmerman (1998) (<i>apud</i> Zimmerman, 2000)	Modelo sociocognitivo que relaciona as variáveis comportamentais dos estudantes e as variáveis ambientais. Formado por um sistema de três fases cíclicas e inter-relacionadas: Previsão (análise das tarefas e crenças auto motivacionais), desempenho (autocontrole e auto-observação) e autorreflexão (autojulgamento e autoreação).
Philip Winne e Allyson Hadwin (1998)	Modelo focado no monitoramento e no controle dos processos metacognitivos e é dividido em quatro fases: definição da tarefa, estabelecimento e planejamento das metas, implementação das estratégias planejadas e adaptação metacognitiva.
Paul Pintrich (2000, 2004)	Modelo composto por quatro fases: previsão, planejamento e ativação (estruturação dos recursos psicossociais e cognitivos); monitoramento (foco no acompanhamento dos fatores emotivos e motivacionais); controle (aplicação das estratégias delimitadas); reação e reflexão (auto <i>feedback</i>)
Dale Schunk (2001)	O modelo de Schunk tem uma base sociocognitiva e segue os mesmos raciocínios do modelo proposto por Zimmerman, sendo seu diferencial a inclusão da variável social como importante para o processo autorregulatório, sendo este influenciado por aquele.
Perels, Gurtler e Schimitz (2005)	Modelo é dividido em subfases, a pré-ação, a ação e a pós ação, em uma sequência de episódios de aprendizagem diários.
Anastasia Efklides (2011)	Denominado modelo MASRL, tem uma fundamentação sociocognitiva e apresenta-se em dois níveis: o nível pessoa ou macronível (foca nas características dos estudantes) e o nível Tarefa x Pessoa – micronível (foca nas relações das características com a tarefa a ser executada)
Hadwin, Jävelä e Miller (2011)	Esse modelo propõe a existência de três modos de regulação em ambientes colaborativos: autorregulação (SRL), co-regulação (CoRL) e regulação compartilhada (SSRL). Esse modelo aborda a autorregulação a nível indivíduo e a nível de grupo.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Sendo assim, considerando o objetivo de analisar as contribuições da EEF, o modelo adotado por essa pesquisa é o de Zimmerman, em especial a análise multinível do desenvolvimento da competência autorregulatória por ele apresentada, a qual abordaremos mais adiante.

2.2 CARACTERÍSTICAS E CAPACIDADES DOS ALUNOS AUTORREGULADOS

Os alunos autorregulados são os que promovem a sua própria aprendizagem, escolhem as estratégias que os ajudarão a ter o domínio sobre os conteúdos, sentimentos e pensamentos durante os processos de aprendizagem (ANDRZEJEWAKI *et al.*, 2016). Apresentam capacidade de escolha, têm uma boa capacidade de processamento da informação, de planejamento e de tomada de decisão, bem como são responsáveis pelas próprias ações (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011). Estudantes autorregulados sabem gerenciar os recursos que possuem, sendo persistentes na realização das metas determinadas e tendo capacidade adaptativa quando necessário (PARIS; PARIS, 2001).

Zimmerman (2003) afirma que a inteligência não é um fator determinante da autorregulação, mas como os alunos usam as habilidades que possuem para gerenciar as estratégias de aprendizagem, ou seja, todos os alunos possuem a capacidade autorregulatória da aprendizagem, no entanto, em graus variáveis de proficiência (WINNE, 1995), sendo assim imprescindível o treino da dessa capacidade, ajudando a conhecerem seus pontos fortes e suas limitações (ROSÁRIO *et al.*, 2008).

Estudantes com habilidades autorregulativas são capazes de se autogerir e de se autoavaliar, de modo a monitorarem se estão se aproximando ou distanciando dos objetivos delimitados, sendo, desta forma, adaptáveis e flexíveis (BOEKAERTS; CORNO, 2005; BELYEVA *et al.*, 2021). Rosário *et al.* (2010, p. 413) afirmam que

o que os distingue não é a sua competência no uso de estratégias de aprendizagem isoladas, mas sim a sua iniciativa pessoal, a sua perseverança nas tarefas e a forma como gerem a sua própria aprendizagem e os recursos situacionais em vários contextos. Esses alunos recorrem a recursos pessoais e ambientais, monitoram suas ações e usam o *feedback* para modificar ou ajustar seu comportamento a fim de atingir metas autoestabelecidas e cumprir a tarefa.

Ou seja, os discentes utilizam de um conjunto de motivos que orientam a forma e o comprometimento com que lidam com as tarefas acadêmicas (ROSÁRIO *et al.*, 2010), portanto, compreendem a motivação como peça fundamental para o processo autoregulatório.

Buscar ajuda, durante o processo de aprendizagem, é uma característica dos alunos autorregulados. No entanto, sobre essa característica, Pintrich (2000) salienta que a mesma deve ser uma busca adaptativa, em outras palavras, buscando ajuda apenas quando necessita superar particularidades de uma tarefa na qual têm dificuldades específicas, e não de forma dependente, na qual os alunos buscam respostas fáceis com pouco esforço, prejudicando a aprendizagem.

Outra característica do aluno autorregulado, relacionada a motivação e as emoções, é a resiliência (CYRULNIK *et al.*, 2004). Essa característica é a capacidade de resistir a frustração, de superar situações difíceis, de erguer-se após um fracasso (SPENCER *et al.*, 2012). Para De La Fuente *et al.* (2017, p. 12), resiliência é quando:

O indivíduo mede a sua própria força face a diferentes desafios e exigências, não só acadêmicas, mas também psicossociais, negociando o seu caminho através de situações exigentes em que deve enfrentar-se a si próprio para melhor compreender as suas potencialidades e capacidades.

Outra característica abordada por De La Fuente *et al.* (2017, p. 12) é o domínio da ansiedade, sendo esta uma “reação emocional adaptativa envolvida quando alguém se depara com eventos adversos ou perigosos”, sendo a sua função a de prevenção de danos, procurando detectar perigos antecipadamente e mobilizar recursos para evitá-los. Esses recursos podem ser de natureza fisiológica (relacionado ao sistema nervoso), motoras (por exemplo, o aumento da tensão muscular), cognitivas (maior velocidade no alerta e monitoramento) e instrumental, ligada às demandas da situação (ex. pedir ajuda a outros) (DE LA FUENTE *et al.*, 2017, p. 12 e 13).

Zimmerman e Schunk (2011), no que tange ao modo de enfrentamento das dificuldades à aprendizagem autorregulada, acrescentam a discussão a existência de duas formas que os estudantes podem reagir: as reações adaptativas e as defensivas. As reações adaptativas, mantêm o mesmo conceito da resiliência, visando a manutenção ou a mudança das estratégias usadas. Já no que concerne as reações defensivas, são as utilizadas pelo estudante buscando justificar/esquivar-se de um resultado indesejado e da responsabilidade pelo fracasso.

Essas reações defensivas são denominadas de estratégias autoprejudiciais, e implicam no desenvolvimento de obstáculos, podendo ser fictícios ou reais, que interferem negativamente nos resultados das tarefas, procurando eliminar acusações sobre a capacidade do indivíduo por meio de desculpas/justificativas (ARKIN; BAUMGARDNER, 1985), ou seja, “é utilizado pelos indivíduos para proteger sua autoestima, de modo que uma possível falha possa ser atribuída a esses impedimentos e não à sua falta de habilidade” (GANDA; BORUCHOVITCH, 2015, p. 418).

As estratégias autoprejudiciais são divididas em dois tipos: as criadas pelos estudantes e que colocam em risco seu desempenho, chamadas de autodesvantagem comportamental, que envolvem uma ação direta do estudante, como, por exemplo, a redução do esforço ou a procrastinação. Já a segunda, autodesvantagem reivindicada, são as alegações/verbalizações feitas pelos estudantes de modo a justificar algum fracasso ou desmotivação, por exemplo,

alegações de falta de tempo injustificadas (DEL MAR FERRADÁS *et al.*, 2017; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015).

Baseado nos autores supracitados e no Inventário de Estratégias de Aprendizagem e Estudo – LASSI (1987), delimitamos as características e competências que um estudante autorregulado deve possuir, base da presente pesquisa:

- Organização: A qual engloba a capacidade de planejamento, processamento da informação, tomada de decisão, gestão do tempo e responsabilidade;
- Motivação: Essa característica permeia a autoeficácia, a determinação;
- Domínio das emoções: Controle da ansiedade, capacidade de concentração e resiliência estão diretamente relacionados a essa característica;
- Apoio externo: Capacidade de relação com dimensão social da autorregulação, bem como com o contexto, de modo a assimilar informações de apoio ao processo de aprendizagem autorregulada; e
- Resistência as estratégias autoprejudiciais: Conhecimento e percepção das estratégias autoprejudiciais de modo a identificá-las na prática e evitar o seu emprego.

2.3 A INTERVENÇÃO NA AUTORREGULAÇÃO

A intervenção em estratégias de aprendizagem melhora de forma expressiva o desempenho dos estudantes, em especial, no que se refere a motivação e a afetividade, pois supre deficiências na assimilação da informação e também na regulação de fatores cognitivos da aprendizagem (GRAHAM; HARRIS; MASON, 2005; SOUVIGNIER; MOKLESGERAMI, 2006).

A intervenção proposta nesta pesquisa é a realizada pelo professor, na qual apoiam as práticas da aprendizagem autorregulada, oferecendo alternativas acadêmicas, ensinando conhecimentos e técnicas, envolvendo-os em tarefas e desafios, permitindo a autoavaliação (PERRY *et al.*, 2002). Sobre o assunto Andrzejewski *et al.* (2016, p. 88) declara:

Quando os alunos experimentam um professor que promove o SRL, eles tendem a ser mais independentes, motivados e estratégicos em relação ao seu aprendizado, enquanto os alunos que não têm um professor que promova estratégias de autorregulação tendem a ser mais auto deficientes e defensivos em seu aprendizado.

Zimmerman (2000) apresenta em sua obra os níveis de desenvolvimento da habilidade regulatória (quadro 2), a qual parte desde o nível mais básico de aprendizagem, a observação e vai até a autorregulação.

Quadro 2: Níveis de desenvolvimento da habilidade regulatória

Nível	Descrição
1 - Observação	Aprendizagem de uma habilidade a partir da observação de um modelo.
2 - Emulação	Desempenho imitativo de um padrão ou estilo por meio de uma assistência.
3 - Autocontrole	Exibição independente da habilidade do modelo em condições estruturadas.
4 - Autorregulação	Habilidade de adaptação com a mudança das condições pessoais e ambientais

Fonte: Adaptado de Zimmerman (2000)

O primeiro nível, advém quando os alunos “podem induzir as principais características da habilidade ou estratégia ao observar um modelo aprender ou executar” (ZIMMERMAN, 2000, p. 29) é a aprendizagem pela contemplação de um modelo, sendo essa a mais básica forma de aprendizagem.

Quando partimos para o segundo nível, a emulação, introduzimos a figura de um mestre/instrutor, o qual ensina, orienta, dá *feedbacks* e reforço social durante a prática (ZIMMERMAN, 2000), ou seja, é a intervenção no processo de aprendizagem por parte de um indivíduo, como por exemplo a família, amigos e, no nosso caso, do professor.

O terceiro nível é o autocontrole, no qual o padrão aprendido nos níveis anteriores consegue ser reproduzido sem a presença dos modelos ou instrutores, ocorrendo pelo domínio da habilidade aprendida. A partir do momento que os alunos conseguem adaptar o que haviam aprendido a contextos diferentes, modificando ou não essas habilidades, passa-se para o quarto nível, a autorregulação.

Embora o autor apresente o desenvolvimento da habilidade autorregulatória em níveis, o mesmo salienta que os níveis podem ser acessados de forma não ordenada, podendo-se fazer uso deles em qualquer momento do processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000, p.34). Sendo assim, é possível inferir que os modelos/mestres, aqui entendidos como os professores, possam intervir no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, mesmo depois do estudante já ter alcançado a autorregulação.

Rosário *et al.* (2010, p. 412) afirmam que

A instrução da estratégia é crucial para promover a autorregulação, pois ajuda os alunos a se tornarem mais conscientes de seu papel de agente como aprendizes, a estabelecer e priorizar seus objetivos e, conseqüentemente, focar sua atenção nos conteúdos a serem aprendidos de forma integrada e organizada.

Chu, Jamieson-Noel e Winne (2000, p. 3) corroboram que os discentes terão dificuldades de se autorregular se estiverem com seus conhecimentos “mal calibrados”. Portanto, nessa pesquisa, nos propomos a investigar o uso da EEF, na sua forma sustentável, no desenvolvimento de características autorregulatórias nos estudantes.

Na próxima seção o conceito de *feedback*, bem como suas características, e os resultados de alguns estudos sobre o tema são apresentados. Também, ao final, apresentaremos a EEF, proposta por Santos e Santos (2020).

3 FEEDBACK NA PÓS-GRADUAÇÃO

De acordo com Radovan e Makovec (2015), o processo de desenvolvimento da PG, em especial de um programa de mestrado, envolvem fatores sociais, emocionais, contextuais, histórico de aprendizagem, psicológicos e tecnológicos. Esses fatores influenciam diretamente no aprendizado e na prática profissional dos discentes. Ou seja, há uma complexidade no ambiente de aprendizagem nos programas de PG, pois envolvem “um conjunto de dimensões constituintes que se integram e requerem atenção dos agentes envolvidos na formação, principalmente dos docentes e demais responsáveis pela gestão dos programas” (SILVA; SILVA; COELHO, 2017, p 15).

Sendo assim, é importante que os PPG's, bem como os docentes neles inseridos, foquem no desenvolvimento de políticas e estratégias de modo a reduzir, o máximo possível, a interferência negativa desses fatores na aprendizagem. Essas políticas e estratégias devem levar em consideração a diferença entre a educação de crianças e adolescentes e a educação de adultos, pois estes carregam consigo uma carga de conhecimentos e experiências, as quais devem ser consideradas no processo educacional, possuindo assim técnicas e abordagens diferenciadas (SANTOS; SANTOS, 2020).

Essa abordagem de forma diferenciada é denominada de andragogia, a qual propõe-se a estudar o “aprendizado do adulto com o objetivo de conhecer e utilizar os melhores métodos, técnicas e ferramentas para orientar cada indivíduo respeitando suas particularidades, suas experiências” (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 3).

Sobre esse processo andragógico, Knowles (1980) delineou três dimensões sendo: estabelecer metas e objetivos para o aprendizado; essas metas devem ser individuais, respeitando as diferenças; e seguir os princípios centrais da andragogia que são:

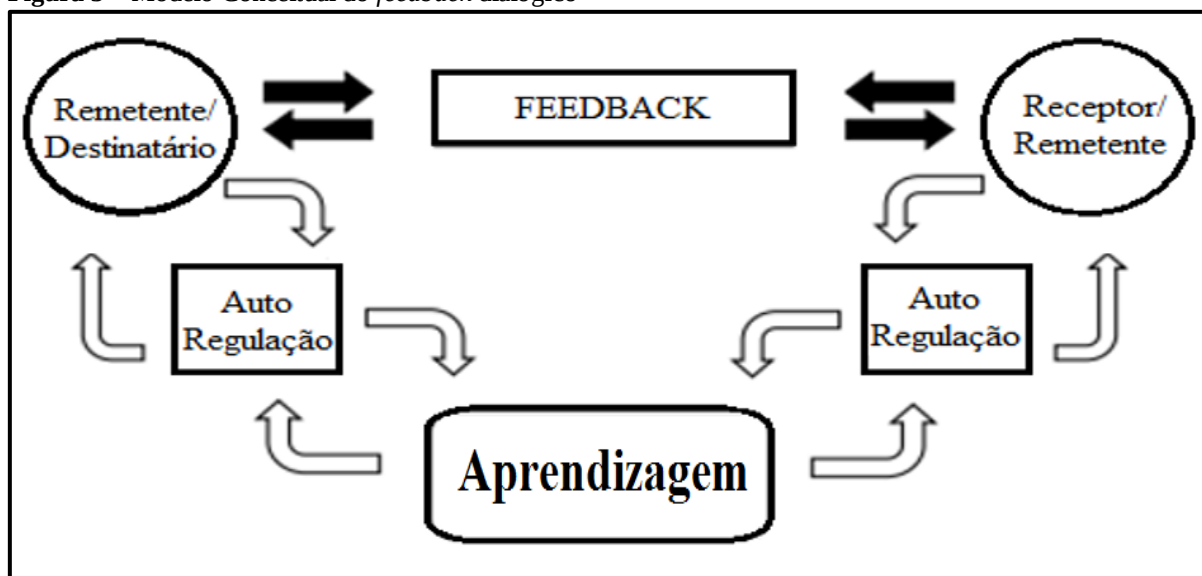
1. O aluno precisa saber o porquê, o quê e como aprender;
2. Autonomia discente;
3. Valorização da experiência prévia dos alunos;
4. Prontidão para aprender;
5. Orientação para a aprendizagem, com problemas centrados e contextualizados;
6. Motivação para aprender, com os valores intrínsecos e recompensa pessoal.

Sendo assim, tendo conhecimento que a andragogia tem como objetivo promover o desenvolvimento da educação de adultos “por meio da aprendizagem experiencial”, e sabendo que esses indivíduos “precisam saber o porquê, como e o quê aprender”, propõe-se o uso da

EEF como ferramenta no processo de aprendizagem, devendo este ser usado de uma forma diferente da usada na pedagogia (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 4).

Para Moreira (2009), o *feedback* é entendido como um processo de ensino que auxilia no acompanhamento, orientação e condução do processo de aprendizagem do indivíduo. Van der Kley *et al.* (2017) entendem como um processo de envio, recebimento e colocação de informações em prática, de forma dinâmica, por meio da autorregulação, o que resulta em aprendizado (Figura 3). Para fins desta pesquisa, vamos mais além, em que o feedback se apresenta como uma estratégia de ensinagem (ANASTASIOU, 2002), a qual tem potencialidades de desenvolvimento de características autorregulatórias nos discentes.

Figura 3 – Modelo Conceitual do *feedback* dialógico



Fonte: Van der Klay *et al.* (2017, p. 1095).

Com o uso do *feedback* a aprendizagem passa a ser centrada no aluno, cobrando deste um posicionamento ativo no seu processo de aprendizagem e do professor uma postura mais eficiente, consciente e compartilhada do espaço educacional, portanto, é essencial que o docente busque nas experiências e necessidades do estudante o fio condutor para orientá-lo e conduzi-lo a prática reflexiva (PINHEIRO; BATISTA, 2018; ESCARIO, 2014).

Para Rodgers (2002), a reflexão é a construção de significados, por parte do estudante, de uma compreensão mais profunda de uma experiência e suas relações com outras ideias e experiências, levando-o ao processo de aprendizagem. Concordando, Vachon e Lebranc (2011) afirmam que é um processo no qual o indivíduo se concentra nas suas experiências, afirmando de forma clara as deduções que resultaram no fato, de modo a melhorar e informar o que pode ser feito em momentos posteriores.

Sendo assim, a prática reflexiva é o fruto pretendido com o uso do *feedback*, pois tem como foco o desenvolvimento profissional contínuo, a estimulação da autoconfiança, a concentração nos pontos fortes do estudante e a transformando dos pontos fracos em oportunidades de aprendizagem e não em “indicadores de incapacidade” (SANTOS; SANTOS, 2020; SANTOS; SANTOS; LIRA FILHO, 2021).

Mas o que seria um bom *feedback*? Respondendo a essa pergunta Juwah *et al.* (2004) apresentaram princípios gerais de boas práticas para o *feedback*, que são:

- Facilitar o desenvolvimento da reflexão, ou seja, a autoavaliação da aprendizagem;
- Estimular a comunicação entre os professores e os colegas sobre o aprendido;
- Estipular e deixar claro o conceito de um bom desempenho (Metas, objetivo, padrões e critérios);
- Procurar dirimir as lacunas entre o desempenho alcançado e o planejado;
- Disseminar, entre os alunos, informações de qualidade sobre o seu desempenho e aprendido;
- Estimular a autoestima e pensamentos motivacionais;
- Gerar informações que servirão de base para ajudar o docente a moldar suas técnicas de ensino.

Sadler (1989, p. 78) identifica três condições para a eficácia do *feedback*: (1) O aluno deve ter conhecimento dos padrões que precisam ser aplicados ao seu desempenho; (2) o docente e o próprio aluno devem comparar esses padrões exigidos com o trabalho que foi realizado e, após comparar, (3) tomar medidas para fechar as lacunas entre as duas realidades, alcançando assim a mudança pela aprendizagem concedida pelo *feedback*.

Embora não tenham muitos estudos na área, alguns dos resultados encontrados mostram a percepção dos alunos sobre o uso dessa estratégia, bem como suas implicações na aprendizagem.

Por exemplo, no estudo realizado por Pereira e Flores (2013), 94,9% dos entrevistados reconheceram o *feedback* como importante para o desenvolvimento da aprendizagem, 92,5% veem que o *feedback* possibilita orientações que atuam positivamente no processo de aprendizagem e 63,6% afirmam se sentirem mais confortáveis quando o *feedback* é individualizado.

Noutra pesquisa que buscou compreender o impacto do *feedback* do orientador no desempenho dos alunos na Linguagem Orientada para a Aprendizagem (LOLA), Kim e Kim

(2017) realizaram uma pesquisa qualitativa envolvendo várias fontes de dados na qual “a interação entre o instrutor e os alunos foi cuidadosamente examinada para explorar como isso afetou a escrita dos alunos” (KIM; KIM, 2017, 59, tradução nossa).

Como resultado, os autores demonstraram que o *feedback* orientado para a aprendizagem ajudou a melhorar a capacidade de leitura e escrita dos alunos, bem como ofereceu ao instrutor o benefício da reflexão sobre suas técnicas de ensino. Vale salientar que os autores circunstanciaram os resultados aos esforços empreendidos pelos estudantes, isso é justificado quando afirmam que “atitudes individuais dos escritores em relação ao *feedback* do instrutor e seus esforços para incorporar tal *feedback* em sua escrita podem desempenhar um papel crucial em seu aprimoramento” (KIM; KIM, 2017, 68, tradução nossa).

Kelley e Mclaughlin (2012), em sua pesquisa que objetivou investigar se os requisitos de *feedback* dependiam dos recursos cognitivos do aluno, concluíram que há um benefício considerável com o suporte do *feedback*, gerando um maior desempenho naqueles que o receberam, no entanto, esse resultado foi ponderado de acordo com os níveis de habilidades de cada indivíduo. Elucidando, os autores afirmam que um menor suporte gerava um melhor resultado em alunos com níveis mais altos de conhecimento, já um suporte maior foi mais eficaz para discentes com menos habilidades e conhecimentos na tarefa designada. Portanto,

o suporte deve corresponder às necessidades do aluno. Se o aluno tiver pouca experiência com uma tarefa ou níveis mais baixos de habilidades a ela associadas, um *feedback* de suporte pode ser fornecido durante o processo. Já quando o aluno tem experiência com uma tarefa ou altos níveis de habilidade a ela associados, níveis mais baixos de suporte podem encorajá-lo a se envolver em atividades de processamento, como avaliação subjetiva necessária para a aprendizagem (KELLEY, MCLAUGHLIN, 2012, p 34, tradução nossa)

Na obra “Utilidade do *feedback* em *e-learning* na perspectiva dos alunos”, Martínez-argüelles *et al.* (2013) obtiveram como resultados que 90% dos entrevistados atribuem grande importância ao *feedback* por parte dos orientadores. Já no que faz referência ao *feedback* individual, 75% consideram-no importante, os quais foram divididas em duas dimensões principais de acordo com as opiniões dadas pelos entrevistados - importância por facilitar a aprendizagem e por ser motivacional.

Já nas pesquisas de Leijen, Lepp e Remmik (2016), que teve foco nos motivos que levam um aluno de doutorado a evasão, constataram que os alunos sentiram falta do *feedback* por parte dos seus orientadores e, quando o tinham, faltava clareza, qualidade, interesse e iniciativa, sendo assim superficial e generalizado. Corroborando esses resultados Oliveira

Junior, Lourenço e Diniz (2021, p. 14) apresentam o conceito de orientação acadêmica, que aborda em seu texto como deve ser o processo orientativo:

Dar suporte ao estudante de pós-graduação em sua formação para a pesquisa, ensino e serviço à sociedade, durante todo o seu percurso acadêmico, por meio de práticas pedagógicas que contribuam para a sua autonomia científica e desenvolvimento profissional, monitorando seu rendimento acadêmico, de forma a assegurar sua responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas com referenciais teórico-metodológicos coerentes com o estado da arte do campo da administração e que contribuam para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais.

Com o objetivo de identificar as contribuições das concepções do *feedback* no processo de aprendizagem dos estudantes de administração, Santos, Santos e Lira Filho (2021) realizaram uma pesquisa qualitativa e fenomenográfica com 20 alunos que estudam no curso de administração em instituições públicas e privadas. Nessa pesquisa percebeu-se que o estudante tem percepções sobre o *feedback* que variam de uma compreensão básica (mais rasa) e, com o contato e confiança, evolui para níveis mais profundos, chegando ao que os autores chamam de “*feedback* sustentável”, sendo este o que “resulta na aplicação das reflexões vividas que transforma a vida” do indivíduo, em um processo “*contínuum* de reflexão, ação e aprendizagem” (SANTOS; SANTOS; LIRA FILHO, 2021, p. 13).

Antes de Santos, Santos e Lira filho (2021) abordarem em sua obra, Askew e Lodge (2000, p.1) apresentaram, quatro características de um *feedback* sustentável:

- Aumentar a consciência dos alunos sobre um desempenho de qualidade por meio de diálogos sobre a aprendizagem;
- Estimular os alunos a desenvolver capacidades de monitoramento e avaliação de sua própria aprendizagem, utilizando para essa finalidade os processos de feedback;
- Estimular nos alunos o desenvolvimento de habilidades para o estabelecimento de metas e um planejamento com foco na aprendizagem, aumentando assim as suas capacidades para uma aprendizagem contínua ao longo da vida;
- Traçar tarefas de avaliação que envolvam o aluno durante o tempo no qual feedback é gerado, processado e usado para melhorar o seu desempenho nos vários estágios.

Ampliando o entendimento sobre o que seria um “*feedback* sustentável”, Hounsell (2007) apresenta-o como tendo a função de fornecer aos alunos a possibilidade de aprender de forma progressiva e contínua, para além da vida acadêmica.

A seguir, apresentamos o quadro 3, que integra os resultados alcançados por Santos, Santos e Lira Filho (2021).

Quadro 3: Configurações do *feedback* – Resultados

Níveis de concepção	Descrição da concepção	Pontos de ligação	Contribuição no aprendizado
Mais rasa	Enxergar, esclarecer os elementos que envolvem o <i>feedback</i>	Concepção de compreensão	Apresentar a função de apresentar o <i>feedback</i> e seus elementos no processo de aprendizagem do estudante
Nem tão raso, nem profundo	Confiar, fortalecer características pessoais	Concepção de engajamento	Fortalecer o engajamento do estudante na experiência do <i>feedback</i>
Profundo	Mudar, transformar a visão de mundo, comportamentos e valores e de futuro	Concepção de transformação	Transformar a vida pessoal, acadêmica e profissional do estudante que tem repercussão futura.

Fonte: Santos, Santos e Lira Filho (2021, p. 14).

Portanto, o *feedback* deve ser utilizado pelo docente não simplesmente como uma forma de retorno sobre o desempenho do aluno, mas em um estágio profundo, de forma sustentável, uma estratégia que busque transformar a visão de mundo do indivíduo e seus comportamentos, fornecendo formas de enfrentar os obstáculos cognitivos, metacognitivos, sociais, afetivos e motivacionais, de modo duradouro e contínuo. Na subseção seguinte apresentamos a estratégia de ensino *feedback*, proposta por Santos e Santos (2020), aqui indicada como uma estratégia de ensinagem.

3.1 A ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM *FEEDBACK* - EEF

Santos e Santos (2020) desenvolveram uma estratégia de aplicação do *feedback* diferente das demais, a qual tem o *feedback* como a base do processo de aprendizagem e os princípios da andragogia como norteadores da estratégia.

A estratégia tem sua aplicação desde o primeiro contato com o aluno até o momento final da disciplina, sendo um processo constante de avaliação e autoavaliação por parte de todos os envolvidos, já que outras metodologias ativas são incorporadas durante a sua aplicação.

Após uma análise das características da estratégia proposta, percebe-se que apresenta as características do que Anastasiou (2002, p. 66) chama de “ensinagem” e conceitua como sendo uma:

[...] prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em sala de aula englobando tanto a ação de ensinar quanto de aprender, num processo contratual e de parceria”. Na ensinagem, a ação de ensinar é definida por meio da relação com o aprender, abandonando a ideia de “dar aulas” para dar lugar ao “fazer aulas”, em um sentido de trabalho global, havendo essa relação professor e aluno.

Na ensinagem, o docente deve dominar o objeto trabalhado, usando para isso a criatividade, as suas experiências vivenciadas e uma percepção aguçada, explorando meios e formas de apresentar os seus conhecimentos, “respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 4).

Portanto, o professor passa de um instrutor a se tornar um estrategista, pois estuda, seleciona, organiza e propõe as ferramentas que melhor proporcionem ao estudante a apropriação do conhecimento. Na ensinagem o diálogo, a interação e a participação são chave para o sucesso de uma estratégia (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Assim, o professor deixar de ser apenas um transmissor de informações e passa a uma postura de mediador da aprendizagem, na qual modifica a sua forma de agir e pensar, estimulando a co-aprendizagem e a aprendizagem autorregulada (SILVA; LIMA, 2019). Busca-se, então, abandonar o conceito de “aprender”, reter informações, e apropriar-se de um novo conceito, o de “apreender”, no qual o conhecimento adquirido pelo estudante passa a fazer parte da sua estrutura cognitiva (ANASTASIOU; ALVES, 2009). A medula das estratégias de ensinagem são os sujeitos envolvidos, sendo eles agentes de transformação que, levando em consideração as novas tecnologias, reconfiguram os sentidos e geram uma nova forma de ver os conhecimentos adquiridos (CASTELLS, 2007).

A estratégia proposta por Santos e Santos (2020), aqui incorporada como uma estratégia de ensinagem, é dividida em três momentos. O primeiro momento é um processo introdutório, que tem por propósito sensibilizar a turma desde o início, sobre a importância do processo como um todo e da necessidade de participarem livremente desta nova experiência. Esse momento é essencial, pois, além de respeitar os princípios da andragogia, tem como intenção:

Levar o estudante a ser ativo no ambiente de aprendizagem, permitir o seu autoconhecimento, possibilitar o conhecimento por parte do docente e da turma não apenas do seu estilo de aprendizagem, mas das experiências vividas, auxiliar no direcionamento da carreira considerando os estilos e, também auxiliar na sensibilização para a participação dos momentos do *feedback* já que é um momento voluntário e deve ocorrer de forma participativa (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 9)

O segundo momento é a aplicação do *feedback* em si, o qual as autoras orientam sua realização após o final de uma unidade ou um processo avaliativo. Esse momento deve ser previamente planejado, pois o docente informa ao estudante um panorama sobre seu desenvolvimento, isso inclui notas, faltas, comportamentos, participações e o que se espera dele

em relação ao que foi desenvolvido (SANTOS; SANTOS, 2020). Esse momento foi dividido pelas autoras em três tempos de aplicação:

1. O primeiro tempo, ao qual as autoras chamam de “*Feedback* do docente para a turma”, é a introdução do processo de aplicação da segunda etapa que, por meio de um diálogo com a turma, tem a finalidade de entender como se deu, até o momento, o processo de aprendizagem, “informando sobre comportamentos e experiências vividas com a turma até esse momento”. Para o final desse primeiro momento o docente apresenta índices distribuídos entre ‘bom ou ótimo’” os resultados alcançados, parabenizando publicamente os estudantes que tenham se destacado em alguma atividade ou experiência.
2. “*Feedback* da turma para o docente”, é a denominação dada pelas autoras para esse segundo tempo. Nele o *feedback* se inverte e a turma passa a dar ao docente a avaliação de sua experiência durante o período. Assim, o aluno passa a avaliar o desempenho docente, fornecendo informações para o seu aprimoramento. Nesse momento, os estudantes passam a um papel ativo no processo de avaliação e demonstram suas percepções, positivas ou negativas, de forma aberta, sincera, responsável e pontual. O docente deve ressaltar para a turma a importância desse momento, podendo deixar que os alunos o façam, se preferirem, de forma individualizada.
3. Neste último tempo, “*Feedback* do docente para o estudante”, é o momento que cada aluno é chamado, individualmente, para ouvir e interagir com o docente e suas percepções sobre o seu aprendizado. Mesmo demandando muita energia e tempo, esse momento é importante pois “todos os sentidos dos discursos emitidos terá repercussão na vida acadêmica e profissional do estudante”, devendo esse contato ser “balizado com afirmações positivas e de busca, (o qual) deve ser focado no comportamento e não na pessoa”. Mesmo o *feedback* sendo negativo o docente deve ser verdadeiro, emitindo-o com percepções positivas, de modo a estimular o discente para ações futuras.

A seguir, o quadro 4 resume o segundo momento de aplicação da EEF.

Quadro 4: Aplicação da estratégia de ensinagem *feedback*

Tempos		O que?	Como?	Porque?
1	“ <i>Feedback</i> do docente para a turma”	Desempenho da turma na percepção do docente	Informações sobre o desempenho da turma fornecidas pelo docente.	Promover o reconhecimento dos alunos (as) que obtiveram destaque; Trocar percepções sobre conteúdo, estratégias de ensino e avaliações.
2	“ <i>Feedback</i> da turma para o docente”	Desempenho do professor e disciplina na percepção dos alunos	Informações sobre o desempenho do docente e da disciplina fornecidas pela turma	Proporcionar ao docente informações que podem contribuir para melhorar as práticas em sala de aula.
3	“ <i>Feedback</i> do docente para o estudante”	Desempenho do aluno individualmente na percepção do docente	Conversa do docente individualmente com cada aluno	Promover ao aluno orientações para melhorar o seu desempenho, proporcionar a reflexão e mudança de comportamentos, percepções e perspectivas de significados.

Fonte: Santos e Santos (2020, p. 11)

É nesse segundo momento que o docente pode agregar à estratégia as metodologias ativas que achar pertinente ao perfil da turma e a natureza do conteúdo. Entende-se como metodologias ativas aquelas na qual o “professor e o livro” deixam de ser protagonistas e passam a ser mediadores no processo de aprendizagem. O aluno sendo protagonista central, sai da posição passiva e passa a participar, construindo a aula (PEREIRA, 2012; BORGES; ALENCAR, 2014)

O terceiro e último momento é fundamental para os resultados esperados da aplicação da estratégia, no qual o docente deve fazer um registro das experiências vivenciadas de forma particular, seja escrito, em áudio ou mesmo vídeo. Esse registro tem por finalidade servir como memória do que foi experienciado, de registro das impressões, compreensões e do que foi comprometido, tanto pelos estudantes como pelo docente, auxiliando no processo de aprendizagem e mudança dos comportamentos e métodos utilizados.

Salientamos que a estratégia proposta nessa pesquisa não limita a criatividade e a liberdade docente na aplicação das suas metodologias de ensino, e sim funciona como uma “placa-mãe” de um computador, recebendo os demais componentes necessários ao seu funcionamento. Esses demais componentes, as metodologias ativas, são de escolha do docente, devendo serem adaptados à turma e a cada aluno de acordo com suas particularidades.

A proposição dessa pesquisa foi analisar as contribuições dessa estratégia de ensinagem, de forma sustentável, no desenvolvimento de características autorregulatórias nos discentes da PG, e, sugerir sua utilização pelos professores em sua prática docente. Sendo assim,

fundamentado no que foi discutido nesta sessão do referencial teórico, apresentamos os seguintes pressupostos que serviram de guia a presente pesquisa:

- A autorregulação necessita da inter-relação entre indivíduos, objetos e contextos.
- A organização, a motivação, o domínio das emoções, o apoio externo e a resistência as estratégias autoprejudiciais, são características da autorregulação.
- Estudantes munidos de informações sobre o seu processo de aprendizagem se fortalecem no processo de desenvolvimento da autorregulação.
- A prática reflexiva é o resultado pretendido com o uso do feedback, pois viabiliza o desenvolvimento contínuo.
- O feedback sustentável, é uma estratégia de ensinagem que auxilia no processo de acompanhamento, orientação e condução do processo de aprendizagem do indivíduo de forma duradoura e contínua.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de entender as contribuições da EEF, de forma sustentável, no desenvolvimento de capacidades autorregulatórias, este estudo teve uma **abordagem qualitativa básica**. Neste tipo de abordagem o mundo é percebido de forma não objetiva, no qual o conhecimento é construído pelo indivíduo (SILVA, 2009), tendo como uma de suas características o rompimento da

racionalidade cartesiana que tem caracterizado tradicionalmente as investigações de cunho quantitativo, ao considerar que o rigor científico ocorre apenas por meio da objetividade, neutralidade e validação numérica, sendo ela imbuída de um posicionamento político e ético (GUIMARÃES; PAULA; HIRAI, 2020, p. 40-41)

Merriam (2009) elucida que a pesquisa qualitativa tem o interesse de entender como os significados são construídos, como as pessoas fazem sentido de suas vidas e seus mundos e como interpretar esses significados, ou seja, a pesquisa qualitativa considera a existência de uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”, “entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, a qual não se expressa em números (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26). Merriam (2009, p.7) continua e afirma que “descobrir e interpretar esses significados” é o principal objetivo de um estudo qualitativo básico.

Com base nos objetivos, esta pesquisa é considerada **exploratória**, pois visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41).

No tocante à **questão da ética** na pesquisa, esta foi realizada dentro dos parâmetros da resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CEP/CONEP. De acordo com esta resolução, este tipo de pesquisa, em Ciências Humanas e Sociais, que colhe opiniões públicas sem a identificação dos participantes, não precisa passar por aprovação do conselho de Comitê de Ética, apenas informar aos participantes sobre o rigor da pesquisa e a garantia da privacidade dos seus dados e imagem. Sendo assim, com a finalidade de manter a individualidade das pessoas envolvidas, além de informar os participantes sobre o rigor da pesquisa e a garantia da privacidade dos seus dados e imagem, optou-se substituir os nomes próprios que surgiram nos relatos e o nome da docente responsável pela aplicação da estratégia.

4.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é uma autarquia com regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, que funciona em uma estrutura multi-campi e situa-se em 6 cidades da Paraíba. Dentre as cidades nas quais a UFPB está presente está a capital do estado, João Pessoa, onde situa-se o Campus I, sede principal da UFPB, abrigando 13 Centros de ensino e mais de 50 cursos de graduação e pós-graduação.

O contexto desta pesquisa foi o **mestrado profissional** pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Gestão em Organizações Aprendentes (PPGOA), do Centro de Educação (CE). Os participantes foram 16 alunos da **turma 12**, ingressantes no período 2021.2, e mais 15 alunos da **turma 14**, ingressantes no período 2022.2, que, em ambas as turmas, autorizaram a análise dos dados coletados. O contexto da pesquisa se justifica, pois foi onde a EEF foi aplicada, além de contribuir com a UFPB, local onde o pesquisador trabalha.

Assim, o critério de seleção se deu com as turmas que vivenciaram a experiência na disciplina Métodos Qualitativos, na qual a docente responsável aplicou a EEF de Santos e Santos (2020). Uma questão importante sobre os discentes é que a turma 12, diferente da turma 14, participou das aulas de forma remota, o que não configura um problema quando se trata da aplicação estratégia de ensinagem aqui estudada, pois de forma

complementar ao processo de ensino e aprendizagem, elementos de conexão, interação e co-criação existentes nos meios digitais potencializam uma construção de conhecimento em sala de aula, não apenas na relação professor-aluno, mas também na relação aluno-aluno (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 20).

Corroborando, Bacich e Moran (2018) explicam que uma educação quando é inovadora acrescenta possibilidades de transformar as aulas em experiências de aprendizagem vivas e significativas na cultura digital. Os novos recursos tecnológicos podem ser usados de modo que o professor revitalize seu papel com novas perspectivas para a conjuntura educacional (PAGAMUNCI, 2020).

Portanto, nesse estudo, é apresentado a aplicação da EEF tanto em uma turma de forma remota como presencial, o que demonstra que a estratégia pode ser aplicada e adaptada em diferentes ambientes e situações de aprendizagem.

4.2 ESTRATÉGIAS DE COLETA

A **entrevista**, estratégia que permite que o investigador “mergulhe” na visão de mundo do outro para compreender os sentidos e experiências de cada sujeito (MERRIAN, 2009), foi a escolhida, de forma semiestruturada, como **método de coleta para a turma 12**, que vivenciaram a experiência no segundo semestre de 2021, período do ápice da pandemia de covid-19. Com a referida turma foram realizadas 16 entrevistas e todas foram utilizadas no processo de análise.

As questões do roteiro de pesquisa foram definidas de modo a facilitar a reflexão sobre a experiência vivida, para assim, comparando as experiências das duas turmas, identificar, mesmo com o lapso temporal entre elas, o desenvolvimento das características autorregulatórias dos discentes.

Assim, o roteiro de pesquisa inicial considerou o referencial teórico apresentado e os objetivos da pesquisa, resultando em 12 perguntas, que passou por um teste piloto para sua validação de face e de conteúdo. O teste piloto foi realizado com dois alunos da turma 12 nos dias 21 e 22 de setembro de 2022, escolhidos por critérios de disponibilidade e acessibilidade, o que resultou em pequenas alterações sugeridas pelos estudantes abordados, resultando em um novo roteiro de 14 questões. O teste piloto seguiu os seguintes conforme os seguintes passos:

De modo a compreender a percepção dos discentes e estimular o processo de reflexão, foram delimitadas as 3 primeiras perguntas do roteiro:

1. O que você entende por *feedback*? Você já vivenciou em algum ambiente de aprendizagem a utilização do *feedback*? Como foi?
2. Fale um pouco sobre sua(s) experiência(s) com o *feedback*. O que significou para você viver essa(s) experiência(s)?
3. Me conte se houve mudanças na sua percepção de *feedback* após a estratégia de ensino. O que você poderia citar como marcante durante ou após a aplicação?

Dando sequência e diante da finalidade em relacionar a experiência vivida pelos discentes com as dimensões da aprendizagem autorregulada – cognitiva, afetiva/emocional, motivacional e a social – buscou-se, com as perguntas seguintes, perceber se o uso da EEF, de forma sustentável, gerou características autorregulatórias nos alunos:

4. Como você estuda? Como essa experiência te ajudou a lidar com suas estratégias de aprendizagem?
5. Como você lida com as suas respostas emocionais? Como essa experiência te ajudou a lidar com as respostas emocionais de estudar em um ambiente de mestrado?
6. Como essa experiência te ajudou a motivar-se ao longo da disciplina?
7. Como essa experiência te ajudou a lidar com a turma e os trabalhos em grupo?
8. Como essa experiência te ajudou a lidar com a professora ou com pessoas do seu convívio pessoal?
9. Como você se avalia após a experiência? Quais mudanças você pode relatar em seu processo de aprendizagem como um todo?

Por fim, questionamos os entrevistados sobre a possibilidade de adaptação/modificação da estratégia e sua possível implementação pelo mestrado profissional (MPGOA), gerando assim mais 3 perguntas:

10. Se outro docente utilizasse essa estratégia de ensinagem, como você se sentiria ao saber?
11. O que você modificaria na estratégia utilizada diante do seu relato?
12. Você gostaria de acrescentar algo ao que disse anteriormente ou dizer alguma coisa sobre o assunto e que não foi abordada na nossa conversa?

Como já citado, esta foi a configuração inicial do roteiro submetido a etapa piloto com a participação de dois estudantes da Turma 12. Estes entrevistados, além das perguntas do roteiro inicial, foram indagados sobre a compreensão dos questionamentos realizados e sobre possíveis alterações que pudessem contribuir para a clareza e alcance dos objetivos.

Os entrevistados afirmaram que o roteiro estava claro e de simples compreensão, no entanto, fizeram considerações sobre a necessidade de dividir algumas perguntas para permitir um melhor aprofundamento das respostas. Assim, foram modificadas a primeira, terceira e a quarta perguntas. O inverso ocorreu na sétima e na oitava perguntas, sobre o contexto social, que foram unificadas.

Após as considerações e análises feitas, um novo roteiro, conforme ilustra o Quadro 5, foi elaborado para aplicação com os demais integrantes da turma 12, objetos da pesquisa.

Quadro 5: Roteiro da pesquisa validado após etapa piloto

Objetivo 1: Verificar as percepções discentes da turma 12 e 14 do MPGOA sobre a EEF		Referencial Teórico
Perguntas de 1 a 5	1-O que você entende por <i>feedback</i> ? 2-Você já vivenciou em algum ambiente de aprendizagem a utilização do <i>feedback</i> ? Como foi? 3-Na disciplina, como foi sua (s) experiência (s) com o <i>feedback</i> ? O que significou para você viver essa (s) experiência (s)?4- Houve mudanças na sua percepção de <i>feedback</i> após vivencia-la na disciplina?5-O que você poderia citar como marcante durante ou após a aplicação da estratégia <i>feedback</i> ?	Van der kley et al., 2017; Moreira, 2009; Pinheiro; Batista, 2018; Escario, 2014; Sadler, 1989; Santos, Santos e Lira Filho, 2021; Hounsell, 2007; Santos, Santos, 2020.
Objetivo 2: Identificar a relação entre uso da EEF e o desenvolvimento de características autorregulatórias		Referencial Teórico
Perguntas de 6 a 11	6-Como é sua metodologia pessoal de estudo? 7-A experiência, durante a disciplina, influenciou nas suas técnicas e métodos de aprendizagem? 8-A estratégia utilizada durante a disciplina te ajudou a lidar com as emoções de estudar em um ambiente do mestrado? Gerou influencia na sua vida fora da academia? 9-A estratégia utilizada pela professora ajudou a te motivar ao longo da disciplina? Como? 10-Como essa experiência te ajudou a lidar com a turma, os trabalhos em grupo, com a professora e com pessoas do seu convívio pessoal? 11-Como você se avalia após a experiência? Quais mudanças você pode relatar em seu processo de aprendizagem como um todo?	Santos, Santos, 2020; Anastasiou, 2002; Anastasiou, Alves 2003, 2009; Zimmerman, 2000, 2011; Ganda e Boruchovitch, 2018; Ganda, 2016; Pintrich, 2000; Boekaerts, Corno, 2005; Rosário <i>et al.</i> , 2008, 2010.
Objetivo 3: Propor um framework de utilização da EEF, na forma sustentável, ao MPGOA.		Referencial Teórico
Perguntas de 12 a 14	12-Se outro docente utilizasse essa estratégia de ensinagem, haveria influenciado na sua aprendizagem?13- O que você modificaria na estratégia utilizada diante do seu relato? 14- Você gostaria de acrescentar algo ao que disse anteriormente ou dizer alguma coisa sobre o assunto, mas que não foi abordada na nossa conversa?	Rosário <i>et al.</i> , 2008, 2010; Andrzejewski <i>et al.</i> , 2016; Santos, Santos, 2020; Zimmerman, 2000;

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Assim, a realização do processo de coleta de dados dessa turma foi feita em três etapas: a. realização do teste piloto, de modo a validar o roteiro de pesquisa, tendo por finalidade ajustar as perguntas e, organizar a ordem delas; b. contactar os estudantes da turma 12 do MPGOA, de modo a convidá-los e orientá-los sobre a pesquisa e; c. aplicação das entrevistas com os demais.

Em um total de 16, as entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2022, sendo algumas de modo presencial, gravados em áudio, e outras de modo remoto, sendo também gravado o encontro. Cada encontro com os entrevistados durou, em média, 30 minutos, o que gerou um total de 102 páginas de texto transcrito.

No que se refere à **turma 14**, que vivenciou a experiência no segundo semestre de 2022, **o método de coleta de dados escolhido foi a Análise Documental**, de documentos escritos, oriundos das escritas reflexivas realizadas no final da disciplina a pedido da docente responsável e resultado da aplicação da EEF aqui estudada.

A Análise documental é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5), podendo ser proveniente de várias fontes, escritas ou não (JUNIOR *et al.*, 2021), e utilizada como uma técnica complementar para validar dados provenientes de outros procedimentos de coletas de dados (GODOY, 1995). Sendo assim, este procedimento foi escolhido de modo a complementar/confirmar os dados oriundos da entrevista, técnica utilizada para coleta na turma 12.

Documentos são entendidos como “toda e qualquer fonte sem tratamento analítico” com a finalidade de “apresentar um fato ocorrido” (JUNIOR *et al.*, 2021, p. 41), por tanto, são instrumentos que fazem fé as informações que atestam, servindo de registro/comprovação de fatos ou acontecimentos (CELLARD, 2008), sendo escolhidos de acordo com o problema e objetivos da pesquisa (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

A escrita reflexiva é um documento solicitado, ao final da disciplina de métodos qualitativos, pela docente responsável, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o seu processo de aprendizado e sobre a experiência vivenciada. A escrita reflexiva é um recurso versátil, pois permite a reflexão e a aprendizagem profissional, novos *insights*, novas compreensões, no compartilhamento de ideias. Reflete em si o pensar reflexivo, lançando uma nova visão sobre o objeto ou situação de modo a analisá-lo, expressando sua visão de mundo, interpretações e sentimentos (BURTON, 2009; PONTES, 2011; FIORAVANTE, 2014).

Os documentos gerados pela escrita reflexiva são utilizados pela docente responsável como meio de aprimoramento de sua prática docente, sendo esses aprimoramentos aplicados em turmas posteriores. Com a devida autorização da docente e dos alunos envolvidos, esses documentos foram cedidos para serem analisados de modo a contribuírem com os objetivos desta pesquisa, sendo organizados e codificados conforme foram entregues pelos alunos.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere ao processo de análise dos dados, foi escolhida, **para a turma 12, a análise das narrativas**, que ocorreu em três etapas: a. transcrição e codificação das entrevistas; b. análise dos protocolos e categorização e; c. realização da análise dos protocolos categorizados.

Essa metodologia de análise foi escolhida pois entende-se que as narrativas não são só a expressão de uma experiência vivida, mas que nela o autor expõe essa experiência de uma forma reflexiva, revelando fatos que ainda não havia ponderado (DUTRA, 2002). Sendo assim, as narrativas geram histórias, as quais podem ser analisadas de diferentes formas (LIRA; CATRIB; NATIONS, 2003), envolvendo

características para-linguísticas (tom da voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio que pode ser transformado em narrativas não ouvidas, expressões entre outras), fundamentais para se entender o não dito, pois no processo de análise de narrativas explora-se não apenas o que é dito, mas também como é dito (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 195)

Sendo assim, as entrevistas foram devidamente transcritas, codificadas para a identificação das unidades de sentidos e, posteriormente, agrupadas para cada entrevistado, que recebeu um código composto pela letra “E”, simbolizando a entrevista, por um número, de acordo com a ordem que as entrevistas foram realizadas e por mais um número, após um ponto, para cada unidade de sentido identificada. A figura 4, a seguir, elucida a referida codificação.

Após codificadas, as unidades de sentido foram agrupadas por categorias de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, a saber: a. percepção sobre a EEF; b. desenvolvimento da característica organização; c. desenvolvimento da característica motivação; d. desenvolvimento da característica domínio das emoções; e. desenvolvimento da característica resistência às estratégias autoprejudiciais; f. desenvolvimento da característica apoio externo e; g. percepção sobre a aplicação da EEF para os demais docentes do MPGOA.

Já a análise dos dados coletados com **as escritas reflexivas da turma 14**, o método utilizado foi a análise do conteúdo, pois auxilia com os dados que surgem dos documentos, sendo

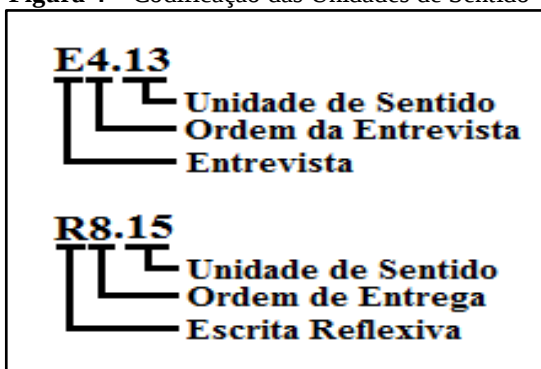
um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 42)

Esse método foi dividido em três fases: a pré-análise, a exploração do material e a análise do conteúdo do material. Na pré-análise, primeiro momento, tem por objetivo construir o que o autor chama de “corpus” da pesquisa, ou seja, o conjunto dos documentos que serão submetidos a análise, que, no caso desta pesquisa, foram 15 as escritas reflexivas autorizadas pelos alunos da turma 14 (BARDIN, 2004).

Na segunda fase, o *corpus* passa por um processo de análise mais profundo, de modo a identificar unidades de sentido semelhantes, codificando-os de acordo com os temas por envolver neles componentes ideológicos, racionais, afetivos e emocionais (FRANCO, 2008), nessa fase, 09 das 15 escritas reflexivas produzidas pela turma 14 apresentaram pertinência em relação aos objetivos da pesquisa. Por fim, na terceira fase, foi feita a categorização e análise dos dados de forma análoga aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2004). As categorias, nas quais as unidades de sentido provenientes das escritas reflexivas foram agrupadas, são as mesmas utilizadas para categorizar as entrevistas, o que auxilia no relacionamento dos dados e nas reflexões e conclusões.

Assim como no processo de análise dos protocolos das entrevistas, cada escrita reflexiva foi também codificada, nesse caso com a letra “R”, representando a escrita reflexiva, e um número de acordo com a ordem da documentação recebida e, mais um número, após um ponto, para cada unidade de sentido, como representa a figura 4.

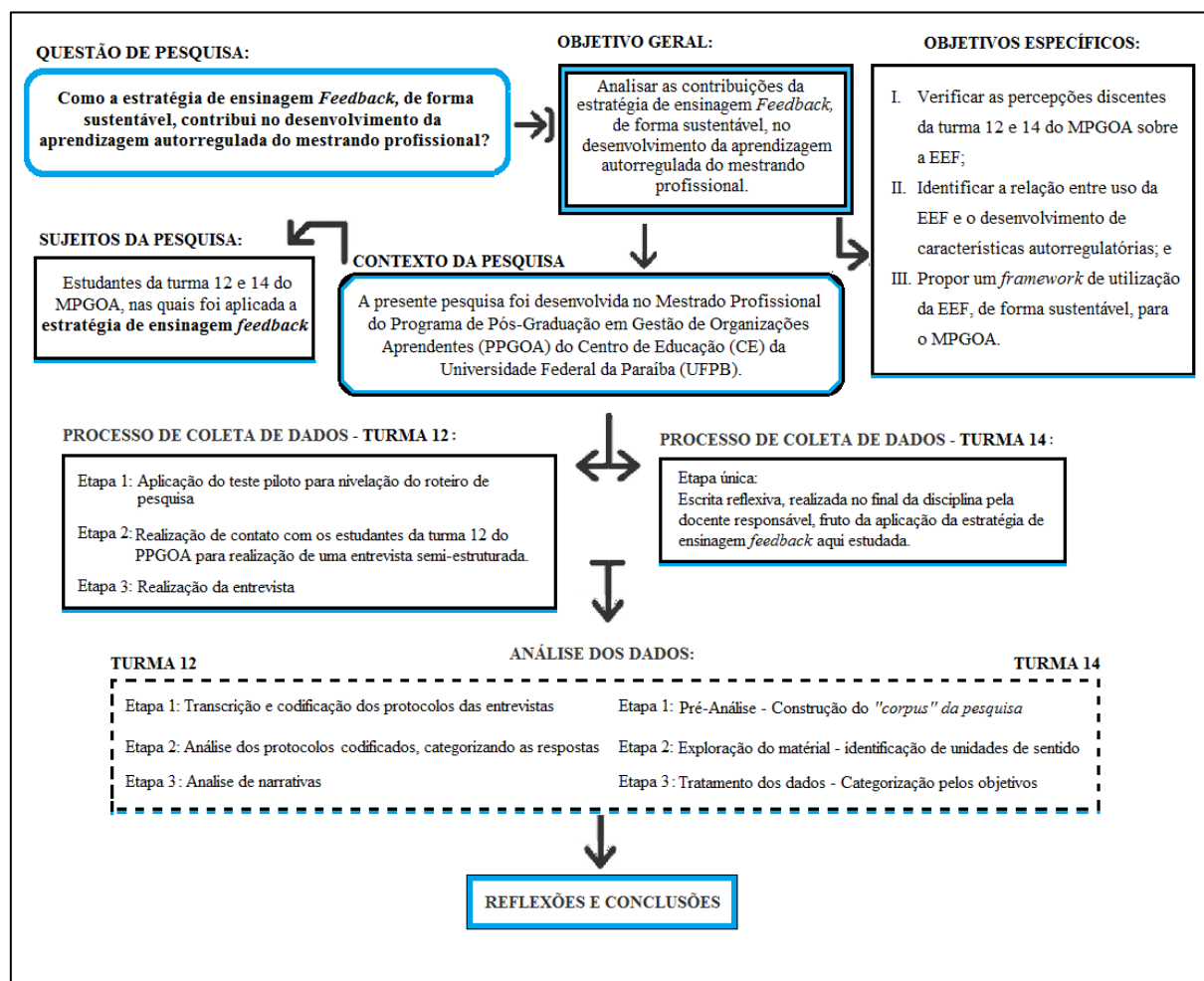
Figura 4 – Codificação das Unidades de Sentido



Fonte: Elaboração própria, 2022

A figura 5 a seguir apresenta o *design* da pesquisa, ou seja, um resumo do caminho metodológico utilizado.

Figura 5 - Design da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2022

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados de forma individualizada de acordo com cada método de coleta escolhido para cada turma. Já a análise dos dados foi realizada de forma integrada, ou seja, suas unidades de sentido analisadas de forma conjunta, de acordo com as categorias nas quais foram agrupadas, com a finalidade de obter uma melhor compreensão dos resultados alcançados e suas relações com os objetivos da pesquisa, como é demonstrado pelas linhas tracejadas no Design de Pesquisa (Figura 5).

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com a finalidade de apresentar a análise dos resultados, esse capítulo foi dividido em seções, uma para cada objetivo específico, assim, apresentamos, em um primeiro momento, as percepções discentes sobre o *feedback* e sobre suas experiências com a estratégia de ensinagem vivenciada. Na segunda seção, identificamos as características do estudante autorregulado, propostas à luz da literatura, desenvolvidas pelo uso da estratégia proposta neste estudo. E, por fim, como terceiro objetivo e produto gerado por este trabalho, sugerir um *framework* de aplicação da EEF, de forma sustentável, para o MPGOA.

Para elaboração das seções, fez-se uso de trechos retirados das entrevistas ou escritas reflexivas e que representam o sentido abordado pela subseção a que dão início, por exemplo, a 5.1 a seguir, foi nomeada de “Foi transformador a forma em que aprendi, realizando em minha pessoa uma construção, que se deu de forma gradativa, passiva e ao mesmo tempo intensa, que resultou na aprendizagem” (R5.2), trecho significativo da quinta escrita reflexiva, no segundo trecho.

5.1 PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A EEF

“Foi transformador a forma em que aprendi, realizando em minha pessoa uma construção, que se deu de forma gradativa, passiva e ao mesmo tempo intensa, que resultou na aprendizagem”
(R5.2).

Após análise minuciosa dos dados fornecidos pelas entrevistas da turma 12 e as escritas reflexivas da turma 14, foi possível identificar as percepções das turmas sobre a EEF. Foram desde percepções mais simples, mais formais do conceito até sobre a essência da experiência vivida, como por exemplo o trecho da entrevistada E10, em que ressalta o *feedback* “como um presente”.

Interessante notar que além de expressarem percepções relacionadas aos conceitos de *feedback*, ou seja, que auxilia, orienta, e conduz o processo de aprendizagem, pelo envio, recebimento e colocação de informações (MOREIRA, 2009; VAN DER KLAY *et al.*, 2017), as percepções também corroboraram os resultados dos estudos de Santos, Santos e Lira Filho (2021) acerca da variação da percepção do *feedback*, que pode apresentar-se de uma forma mais rasa a uma mais profunda. (SANTOS; SANTOS; LIRA FILHO, 2021, p. 13).

Um dos entendimentos apresentados pelos estudantes envolve a ideia de “retorno”, de “retroalimentação”, ou seja, uma devolutiva de um processo de avaliação de um fato ou de uma ação. Portanto, percebe-se que **o *feedback* é entendido como uma consequência de um processo avaliativo**, no qual o avaliador pondera os pontos positivos e negativos das ações do avaliado de modo a auxiliá-lo em um processo de autoavaliação e autocorreção, o que vai ao encontro dos conceitos de Van der Klay (2017), sendo uma concepção rasa do conceito de *feedback*. A seguir alguns trechos dos relatos sobre essa percepção:

“*Feedback*, no meu entendimento, é um retorno que é dado de algo que você faz, então, se você faz alguma coisa, **você espera um retorno**, seja positivo ou negativo, referente aquilo que você fez ou alguém fez pra você e pediu também um retorno” (E6.1).

“O *feedback* eu entendo como uma forma de **retroalimentação**, ou seja, uma transmissão de uma resposta de uma pessoa para outra sobre determinado comportamento, seja ela positiva ou negativa, e que tem como objetivo de analisar o desempenho de cada indivíduo” (E16.1).

Como perceptível nos trechos apresentados “você espera um retorno” (E6.1) e “entendo como uma forma de retroalimentação” (E16.1), essa é uma concepção rasa, pois apresenta poucos elementos constituintes de um *feedback*, sendo um aluno receptivo e não colaborador, ou seja, o aluno ainda não entendeu que precisa colaborar, receber e dar críticas, sendo ativo no processo de aprendizagem (SANTOS; SANTOS; LIRA FILHO, 2021).

Já em outra percepção o foco foi **o *feedback* como sendo um processo de comunicação**, um processo de troca de informação, um processo de aprendizagem com ênfase na **boa prática da comunicação e nas relações envolvidas**, ou seja, um *feedback* de “mão dupla” (E3.1), o que o diferencia do conceito apenas de “retorno” relatado na percepção anterior.

Nesse entendimento, o avaliado sai de uma posição passiva e passa, junto ao avaliador, para uma visão reflexiva, em que o processo é um aprendizado para ambas as partes, fazendo uma conexão com o conceito de ensino-aprendizagem apresentado por Anastasiou (2002). Segue algumas das unidades de sentido que corroboram essa visão:

“É um canal de comunicação **entre todas as partes** com mesmo propósito ou objetivo, com uma linguagem bem clara e objetiva” (E9.1).

“É uma relação entre **duas, três ou mais pessoas** em que é dada uma avaliação sobre aquilo que tá posto, é, comentar, analisar aquilo que foi falado, dito, feito, é uma relação” (E14.1).

“Eu acredito que o *feedback* **precisa ser retroativo, no sentido de mudar e conduzir o professor a reajustar o seu modus operandi**, a sua metodologia de ensino” (E11.7).

“É importante tanto **pra quem pede**, quanto pra quem dá o *feedback*, porque você revive aquilo que você teve, e **pra quem você dá o *feedback***, tem justamente as respostas que precisa” (E4.1).

“Eu vejo como um sinônimo de aprendizado, o *feedback* como **um aprendizado de mão dupla**” (E3.1).

“O *feedback* é uma ferramenta importante, né, relevante o bastante para o **ensino-aprendizagem**” (E9.2).

“Os melhores ambientes de ensino-aprendizado eles são feitos com ***feedback* ativo**” (E14.2).

“Tanto pra quem espera o *feedback* ou pra quem vai dá o *feedback* existem ruídos, e esses ruídos vem na forma de uma comunicação que não existe no ambiente de trabalho e muitas vezes no ambiente de estudo” (E15.2).

A conexão com o apresentado por Anastasiou (2002) se dá por meio do uso das expressões como: “entre todas as partes” (E9.1), “pra quem pede e pra quem dá” (E4.1), “*feedback* ativo” (E14.2), “um aprendizado de mão dupla” (E3.1).

Essas expressões sintetizam o sentido de uma sala de aula que tem presente tanto a ação do ensinar quanto a ação do aprender, no qual há um consenso e uma parceria entre os envolvidos, gerando um ambiente em que a aula deixa de ser “dada” e passa a ser “feita” conjuntamente na relação aluno-professor, numa comunicação leve e livre de ruídos. Essa é uma concepção que Santos, Santos e Lira Filho (2021) chamam de “nem tão rasa nem tão profunda”, na qual a confiança e o engajamento são fortalecidos.

Assim, o engajamento e a confiança revelados pelos achados, desta segunda percepção, foram fortalecidos pelo processo de comunicação usado ao longo da EEF pela docente. As falas se mostraram importantes para os sujeitos, pois surgiram tanto nas entrevistas como nas escritas reflexivas de forma bem espontânea, merecendo destaque.

Na escrita reflexiva R2, no trecho 15, por exemplo, a aluna apresentou em seu relato reflexivo, várias das falas da docente, ao longo da aplicação da EEF, sendo algumas delas:

“Isso aí! Você já tem uma lacuna!”; “Parabéns! Seu Mapa está com todas as características de um mapa conceitual”; “O resumo ficou muito bom!!! Já a análise deixou apenas um ponto a desejar: seu posicionamento em relação à dissertação utilizada, ela cumpriu os critérios na utilização do método escolhido? ”; “Estou na torcida que no próximo você possa indicar”; “Perfeito! Você não apenas fez a relação dos principais pontos da pesquisa como se posicionou em relação à utilização do método! Muito bem! ”; “Muito bem! O posicionamento apresentado está coerente com a pesquisa. É isso aí! ”; “Parabéns pela proposta, apenas o último objetivo específico que pode ser direto a elaboração do manual”; “O seu design parte 2 está perfeito! Parabéns pelo processo realizado, vá em frente!” (R2.15).

Expressões como essas demonstram o quão é importante, além da estratégia, a forma como vai ser aplicada, devendo o *feedback* ser dado de forma construtiva. Também nas

entrevistas, sobre a forma de se relacionar, os alunos relataram, de forma indireta, como era a abordagem da docente em relação às atividades desempenhadas, o que coaduna com os princípios de um bom *feedback*, apresentado por Juwah *et al.* (2004), mostrando assim o “tato” e a maneira que os *feedbacks* eram dados, influenciando diretamente numa aprendizagem significativa:

“A professora era bem atenciosa em relação a todas as atividades que a gente fazia. Então, toda atividade que a gente fazia ela dava um retorno, e informa se tava bom, se tava melhor, onde podia melhorar. Então o aprendizado na disciplina e o *feedback* dado pela professora foi fundamental até pra fixar o conteúdo” (E6.2).

“Ela sempre na aula seguinte dava um retorno sobre as atividades, pontuava algumas considerações relevantes dos trabalhos que foram mais bem feitos e que serviriam de modelo e a gente sempre se estimulava a pegar o do colega, o que é bom pra ir melhorando o nosso” (E2.2).

Partindo para uma terceira percepção mais avançada e profunda da estratégia aplicada, percebe-se que os discentes demonstraram uma **mudança de visão de vida, uma percepção de mudança de direcionamento do estudo e da forma de ver o aprendizado**, como citado em alguns dos relatos a seguir.

“A forma como a metodologia do *feedback* foi apresentada pra gente **foi um marco divisor no estudo do antes e do pós *feedback***. Influenciou positivamente! Nós sabemos que isso é um processo lento, mas que a gente começa a se acostumar e a entender que a gente tem condições e que a gente precisa entender o quanto é importante sermos avaliados, nos avaliar e estar sempre buscando fazer o melhor” (E15.12)

“O mestrado ele serve pra você aprender o conteúdo programático, mas também pra **você ter uma visão de mundo**, sobretudo em um mestrado, é, profissional. Nas aulas **havia um *feedback* ativo, uma possibilidade real na construção dessa troca de experiências**, de troca de impressões acerca de temas, das temáticas abordadas, das temáticas de mundo que estavam sendo discutidas naquele momento e isso foi fundamental pra percepção do ambiente” (E14.3).

“Na disciplina de métodos qualitativos a experiência do *feedback* ela foi fundamental pra o meu processo de aprendizagem e também pra consolidação do entendimento. A professora, por diversas vezes, fez intervenções comigo, me dando esse *feedback*, sobre aonde estavam as falhas na minha forma de **desenvolver o meu raciocínio científico**, né, pensamento científico e ajudou muito a esclarecer a forma de realizar essa pesquisa com mais clareza, com mais objetividade” (E7.5).

“A atenção foi fundamental na disciplina, né, até por que quando, tanto eu quanto a turma, tava com alguma dúvida a professora sempre esmiuçava o assunto de forma que a turma compreendesse e, se ainda ficasse alguma dúvida, ela gravava algum vídeo e também deixava gravada aquela informação pra que as pessoas ficassem recorrendo a ele caso tivessem alguma dúvida. Então pra mim **o marcante foi a atenção que a professora deu aos alunos**” (E6.3).

“É bom, né, a gente perceber o interesse que o professor tem na nossa perspectiva de saber como foi e tal, e **saber que a nossa opinião tem alguma validade, algum significado**” (E5.6).

Nesse momento o *feedback* aplicado deixou a sua forma “rasa” e “nem tão rasa e nem tão profunda” evoluindo para sua forma mais “profunda”, um *feedback* sustentável. Nos relatos apresentados, as expressões “marcou minha vida pelos detalhes” (E15), “foi um marco divisor no estudo do antes e do pós *feedback*” (E15.12), “havia um feedback ativo, uma possibilidade real na construção dessa troca de experiência” (E14.3), “desenvolver meu raciocínio científico” (E7.5), “o marcante foi a atenção que a professora deu aos alunos” (E6.3) e “saber que a nossa opinião tem alguma validade” (E5.6), merecem destaque, pois demonstram a evolução para esse estágio de compreensão em que Santos, Santos e Lira Filho (2021) revelam como “profundo”, um *feedback* que transforma a vida pessoal, acadêmica e profissional do estudante, em outros termos, o que “resulta na aplicação das reflexões vividas que transforma a vida” do indivíduo, em um processo “*contínuum* de reflexão, ação e aprendizagem” (SANTOS; SANTOS; LIRA FILHO, 2021, p. 13)

Em aparente disparidade com o objetivo da estratégia aqui pesquisada, outra concepção emerge dos relatos de alguns entrevistados. A concepção de “desgaste” (R1.2) de atividades dentro da disciplina e o “cansaço” (E11.14) gerado por essa quantidade de atividades. No entanto, nesses mesmos relatos, os alunos ressaltam a forma “impecável” (E11.14) que vivenciaram a experiência, a qual foi conduzida de modo que captou suas atenções, gerando uma aprendizagem significativa, como são expressos nos relatos:

“As leituras passadas como atividades foram **desgastantes** e, em algumas situações, sentia que alguns textos não me ajudavam a entender o conteúdo. Era como se o texto desse voltas e não saísse do canto, ou passava a sensação de que um método era exatamente igual ao outro. Quem realmente eliminava as dúvidas, era a professora durante a aula sobre os métodos” (R1.2).

“Em relação a forma de condução da professora, eu acho que nesse momento foi impecável, ela conduziu toda a discussão da disciplina com um brilhantismo excelente e conseguiu captar a atenção dos alunos em todos os momentos, mas ela se tornou muito **cansativa** por conta do excesso de atividades e inclusive eu posso dizer que foi a disciplina mais trabalhosa que teve, não mais difícil, mas a mais trabalhosa por conta do excesso de atividades” (E11.14).

Estes pontos de vista são interessantes, pois expõem a individualidade de cada aluno sobre as metodologias ativas agregadas à estratégia, e deixam claro que o *feedback*, como estratégia, alcançou seu objetivo, fornecendo um ambiente confortável e propício a troca de experiências, o segundo nível de Santos, Santos e Lira Filho (2021), e também atendendo ao que Anastasiou e Alves (2009) chamam de a chave do sucesso de uma estratégia de ensinagem: o diálogo, a interação e a participação.

Percebe-se, também, que a forma que a estratégia foi aplicada e desenvolvida durante a disciplina foi compreendida pelos discentes como essencial ao processo de aprendizagem, sendo que as críticas foram direcionadas às metodologias ativas agregadas e não a EEF em si.

Considera-se que as metodologias ativas devem ser adaptadas ao perfil de cada turma, ou seja, devem ser escolhidas a forma que “melhor se adapte às suas necessidades e circunstâncias, considerando as características de seu grupo de alunos, a área curricular e a atividade a ser trabalhada” (LOVATO *et al.*, 2018), os quais podem ser identificados de acordo com os retornos dos *feedbacks* dados pelos alunos durante o processo de ensinagem na disciplina.

Portanto, diante do exposto, verifica-se que os discentes pesquisados têm uma percepção que o *feedback* deve proporcionar, **sentidos de segurança e pertencimento**, em outras palavras, é importante fazer parte de um todo em que suas opiniões e experiências de vida são importantes para o ambiente de aprendizagem.

Há a percepção que, mesmo com atividades “desgastantes” e “cansativas”, **o processo de avaliação foi pertinente** sobre suas atividades realizadas, ou seja, houve um retorno das suas ações por meio de um **processo de comunicação, leve e livre de ruídos**, e que o processo de ensino-aprendizagem foi realizado de modo a elevá-los a níveis mais altos de conhecimento e de **mudança da visão de mundo**, de forma sustentável, de forma contínua.

Segue o quadro 6, de modo a sintetizar as percepções dos alunos sobre a estratégia vivenciada:

Quadro 6: Síntese das percepções sobre o EEF

Objetivo 1	Citações-chave	Sentidos mais significativos	Rede de Significados
Percepções discentes sobre a EEF	“ <i>Feedback</i> , no meu entendimento é um retorno que é dado de algo que você faz” (E6.1); “O <i>feedback</i> eu entendo como uma forma de retroalimentação” (E16.1)	O <i>feedback</i> é entendido como uma concepção rasa, no qual o avaliador pondera os pontos positivos e negativos das ações do avaliado de modo a auxiliá-lo em um processo de autoavaliação e autocorreção. O aluno ainda não entendeu que precisa colaborar, receber e dar críticas, ou seja, ser ativo no processo de aprendizagem.	E6.1, E16.1
	“Eu vejo como um sinônimo de aprendizado, o <i>feedback</i> como um aprendizado de mão dupla” (E3.1). “Estou na torcida que no próximo você possa indicar”; “Muito bem! O posicionamento	Os relatos demonstram uma evolução para o segundo estágio de compreensão, que Santos, Santos e Lira Filho (2021) apresentam como “nem tão raso, nem tão profundo”, tendo o	E9.1, E14.1, E11.7, E4.1, E3.1, E9.2, E14.2, E15.2, R2.15, E6.2, E2.2

	apresentado está coerente com a pesquisa. É isso aí! ” (R2.15)	fortalecimento de vínculos e a sensação de pertencimento como foco desse estágio. O avaliado sai de uma posição passiva e passa, junto ao avaliador, para uma visão reflexiva.	
	“A forma como a metodologia do feedback foi apresentada pra gente foi um marco divisor no estudo do antes e do pós feedback” (E15.12) Nas aulas havia um feedback ativo, uma possibilidade real na construção dessa troca de experiências” (E14.3)	O feedback aplicado deixou a sua forma “rasa” e “nem tão rasa e nem tão profunda” evoluindo para sua forma mais “profunda”, um <i>feedback</i> sustentável. Um feedback que transforma a vida pessoal , acadêmica e profissional do estudante em um processo “contínuum de reflexão, ação e aprendizagem”.	E15.12, E14.3, E7.5, E6.3, E5.6.

Fonte: Elaboração própria, 2023

Portanto, o *feedback* experienciado proporcionou uma mudança de visão, uma percepção diferenciada do processo de aprendizagem em um processo de reflexão, construindo significados mais profundos de uma experiência e suas relações com outras ideias (RODGERS, 2002), passando ao conceito de “aprender”, no qual o conhecimento adquirido passa a fazer parte da sua estrutura cognitiva.

A forma sustentável pretendida pela EEF foi alcançada e é mais aprofundada na seção seguinte ao qual relaciona a aplicação da estratégia aqui estudada com o desenvolvimento das características autorregulatórias nos alunos.

5.2 RELAÇÃO ENTRE USO DA EEF E O DESENVOLVIMENTO DE CARACTERÍSTICAS AUTORREGULATÓRIAS

Nesta segunda seção, é apresentado o resultado da análise que relaciona os sentidos emergidos dos dados com o desenvolvimento das características do estudante autorregulado. Para isso, esta seção foi dividida em cinco subseções, uma para cada característica identificada na literatura, a saber: organização, motivação, domínio das emoções, resistência às estratégias autoprejudiciais e apoio externo.

Para cada subseção foi apresentado um trecho das entrevistas ou escritas reflexivas realizadas com os sujeitos, as quais representam os sentidos que serão abordados na referida subseção.

5.2.1 EEF e o desenvolvimento da característica Organização

“Pela primeira vez, **eu me senti como um pesquisador**. Escolher de forma minuciosa os métodos e os caminhos a serem trilhados pela minha pesquisa me fizeram enxergar a dissertação de uma forma diferente, como um chefe de cozinha que prepara seus pratos com todo o capricho.” (R9.6)

Processo no qual o indivíduo faz seu próprio planejamento, monitora seus comportamentos e se autoavalia (ZIMMERMAN, 2011), a autorregulação tem como uma das suas características **a organização**, na qual engloba a capacidade do estudante de processar informações, planejar suas ações no tempo, tomar decisões e ser responsável (PARIS; PARIS, 2001; ANDRZEJEWAKI *et al.*, 2016; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

O desenvolvimento dessa característica foi revelado pelos sentidos de várias passagens que emergiram dos relatos dos estudantes, demonstrando que é possível que, pela aplicação da EEF, os alunos conseguiram desenvolver essa organização como característica autorregulatória. São exemplos desses relatos:

“A partir da experiência com a disciplina, né, de métodos qualitativos, até a própria forma como eu pude selecionar minha bibliografia, como organizar a metodologia dos artigos do projeto e também de fazer um design de pesquisa, né, **eu passei a incorporar**” (E13.6)

“Houve uma mudança de observação! Porque essa experiência, ela **propiciou um despertar** pra que a gente se avaliasse pra buscar o que é preciso melhorar, buscar o correto, aprender a pesquisar, a ler vários textos, a buscar uma leitura mais apropriada, **buscar outras formas de condução**, de compreensão, tentar a empatia mais com o próximo e definir mais os objetivos” (E15.11)

“**Fui provocada** a realizar diversas atividades, sempre me senti desconfortável em realizá-las. Quando eu recebia as devolutivas e aquelas coisas que eu imaginava que tava todas erradas eram as coisas que a professora mais elogiava, mas pontos onde eu nem tinha me atentado, ela indicava que faltava, alguma análise que eu tava sendo prolixa. **O feedback acabou desmistificando essa dificuldade da prática**, sabe, me fazendo ter vontade, no decorrer da disciplina e hoje também de realmente **tentar aplicar tudo que eu aprendo**, e começar a fazer, a questionar as pessoas, pedir o *feedback* das pessoas e também o meu próprio *feedback* sobre aquilo e como aquilo poderia se melhorar” (E7.13)

“A professora comentou sobre o processo de orientação, trazendo um pouco da experiência e do processo de elaboração da dissertação, **dando dicas de planejamento e organização**. Esse partilhar do processo foi algo muito rico, falas significativas que enriqueceram a aula, pois trouxeram observações importantes que **vão me auxiliar muito nessa caminhada**, ela sugeriu algumas dicas sobre a orientação, como gravar os encontros de orientações e criar pastas das partes de coletas e análises das entrevistas no computador” (R2.12)

“Antigamente eu me preocupava em ter um método que me trouxesse o maior volume de conhecimento, hoje eu me preocupo de **ter uma maior qualidade do conhecimento**” (E8.4)

“**Mudou meu senso crítico**, eu tenho esse senso crítico e autoavaliação, *feedback*” (E12.5)

“A princípio eu tentava memorizar o conteúdo e, **durante essa disciplina, eu aprendi a associar as ideias**, relacionando as informações de um jeito que fazia sentido pra mim. Eu conseguia estabelecer conexões entre os temas abordados com as minhas próprias experiências, dessa forma ficou mais fácil compreender os conceitos abstratos, porque eu busquei referências reais para entender como funcionava na prática” (E16.8)

“É preciso discernimento e uma dose de autocrítica para saber quais meus pontos fortes, que devo aperfeiçoar e quais os pontos fracos **que devo avaliar, corrigir e reposicionar, para ter o melhor resultado**” (R12.3)

Considerando as unidades de sentido proveniente dos relatos, o desenvolvimento da característica, organização é marcante. A capacidade de planejamento dos estudos, de seleção de material e bibliografia (E13.6; E15.11; E7.13; R2.12), o raciocínio crítico e o poder de síntese (E8.4; E12.5), a reflexão e a tomada de decisão (E16.8; R12.3) na construção do conhecimento são perceptíveis nas falas, e são componentes da característica organização aqui proposta. Esse processo de organização das ideias, do material que resulta na reflexão e tomada de decisão, proporciona experiências práticas de pesquisa, como explica R15.1:

“Como parte integrante do *feedback* aplicado aos alunos, é importante mencionar o posicionamento em aula, e fora dela, da professora responsável, a qual demonstrou amor pela pesquisa, especialmente a qualitativa, gerando o envolvimento de toda a turma e despertando o **desenvolvimento da escrita, da percepção e da vivência da prática da pesquisa**” (R15.1)

Por isso, o novo sentido aprendido de organização extrapolou os limites acadêmicos e refletiu na vida dos sujeitos como na passagem de E7.13 em que a entrevistada passou a aplicar na sua vida, na busca de uma melhoria contínua. Isso fez com que fosse alcançada a sustentabilidade da estratégia aplicada, pois passou a transformar a visão de mundo do indivíduo e seus comportamentos de modo duradouro e contínuo, para as demais áreas da vida (HOUNSELL, 2007).

Além do relato do E7, outros relatos também demonstraram a sustentabilidade da estratégia aplicada, como é o caso do E15.8 e R8.3 que passaram a aplicar no seu contexto de trabalho, e do E7.9 no contexto familiar:

“Houve mudança sim, nas reuniões pedagógicas da escola, nas reuniões em outros setores, **nas comissões que eu tenho**, e eu tenho dito muito isso: que nós precisamos ter o *feedback* das pessoas que estão envolvidas no processo, das comissões, pra saber o que tem dado positivo e o que não tem e o quê que a gente precisa mudar” (E15.8)

“Dentre os momentos de aulas até aqui, das leituras às atividades, fomos levados a refletir sobre nossa pesquisa, a importância dela para a sociedade, **para nosso ambiente de trabalho**, para nós e para o outro, em como podemos perceber algo e nos encontrar nele, as experiências que teremos, e a proximidade delas com o nosso contexto profissional e sua aplicabilidade” (R8.3)

“**Eu tenho aplicado isso na minha casa!** Porque eu tenho filhos, né, em idade escolar, e sempre que eu os ajudo agora eu percebo uma mudança, assim, na minha forma de ensinar, que antes eu falava muito, né, jogar conteúdo pra ajudar, faz assim, assim, é, o fato aconteceu dessa forma e agora eu me vejo perguntando né, olha, o conteúdo tá aqui, o que você pensa sobre isso? Né, como que a gente pode concluir que a situação chegou até esse ponto? O que você acha dessa história? O que você tem a colocar sobre esse ponto? Né. Então tem sido bem interessante, porque percebo que a aprendizagem fica muito mais fluida com o uso do *feedback*” (E7.9)

A experiência do *feedback* para estes sujeitos foi tão significativa e transformadora que geraram aplicação em outros espaços da vida, assim como indicam os autores Santos, Santos e Lira Filho (2021), ao abordarem o terceiro nível de percepção do *feedback*, sua forma sustentável, que transforma a vida pessoal, acadêmica e profissional do estudante.

Ainda com relação a essa característica da organização, alguns posicionamentos se mostraram indiferentes à influência da estratégia sobre o seu desenvolvimento. Um exemplo é o indivíduo E11, que relatou que a influência da estratégia foi apenas na forma de condução do seu projeto, enfatizando apenas a importância da constância do “contato com a disciplina”.

Corroborando, o entrevistado E6 afirmou que não houve mudança na sua forma de estudar ou mesmo organizar seus estudos. Por fim, a Escrita Reflexiva R3, fez uma crítica ao método de avaliação, ou seja, as metodologias ativas aplicadas junto a estratégia, afirmando serem cansativas, o que coaduna com o entrevistado E11. Seguem os trechos dos relatos de E11, E6 e R3:

“Teve de mudança pensando na forma como eu ia conduzir o projeto. Mas eu não tenho hábito de fazer fichamento, como era uma dinâmica comum na disciplina, **isso pra mim não me agrega**” (E11.10).

“Se o aluno não percebe que aquilo é positivo pra ele, ele vai fazer de forma mecânica, como eu mesmo, muito fiz, fiz muitas vezes nessa, inclusive, e em outras disciplinas, simplesmente **pra atender ao requisito da tarefa**” (E11.11).

“**Não, não! Não mudou não, a minha metodologia** e a minha forma de estudar não teve nenhuma alteração não, sempre permaneceu” (E6.4)

“**O método de avaliação, apesar de ser um pouco cansativo**, tendo em vista que toda semana temos que entregar atividades, é interessante pois temos que sempre estar em contato com a disciplina, lendo, relendo textos e fazendo anotações necessárias” (R3.2)

Uma possível explicação para esses sentidos que emergiram dos dados é o nível de autorregulação desses alunos, tendo possivelmente entrado em contato com a estratégia já com

níveis mais altos de autorregulação. Essa suposição coaduna com Zimmerman (2000) ao afirmar que quando o aluno chega ao quarto nível, a autorregulação, ele adapta seus conhecimentos e métodos, selecionando as técnicas que utilizaram e o momento e a necessidade de pedir apoio externo.

Portanto, levando em consideração que essa organização diz respeito às características como o auto planejamento, a capacidade de processar informações e tomar decisões, a responsabilidade e a gestão o tempo (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; PARIS; PARIS, 2001), podendo essas capacidades também serem elevadas a um estágio duradouro e contínuo, é perceptível que a EEF gerou o desenvolvimento ou mesmo a ampliação de uma organização dentro de um contexto autorregulatório.

“Pela primeira vez, **eu me senti como um pesquisador**” (R9.6), esta unidade de sentido de abertura desta subseção é uma síntese do objetivo da EEF no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de organização, em um contexto autorregulatório, demonstrando a essência da sua influência na vida do estudante.

Gerar a “organização” no aluno é oferecê-lo a capacidade de desenvolver o seu potencial de produção científico, de planejar os métodos e caminhos de sua carreira acadêmica, bem como o seu desenvolvimento como profissional e como agente de desenvolvimento social, por isso “me senti um pesquisador”.

5.2.2 EEF e o desenvolvimento da característica Motivação

“Houve credibilidade em cada um de nós! E a professora, ela ressaltava as minhas qualidades, os meus talentos, o que **tornou-se combustível** para alavancar meu sucesso na disciplina e em todo esse curso” (E16.16)

A **motivação** é o que mobiliza o indivíduo a agir, a força motriz para iniciar e principalmente manter os esforços no processo de aprendizagem, podendo ser interna, relacionada ao prazer de aprender, ou pode ser externa, quando há uma recompensa a receber (RYAN; DECI, 2000; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Motivar não é uma tarefa fácil ao docente, é tentar fazer com que os estudantes mantenham o foco e o interesse no que está sendo ministrado. É uma das características da autorregulação, entendida por um conjunto de motivos que orientam a forma e o comportamento dos alunos autorregulados (ROSÁRIO *et al.*, 2010), essa característica permeia

a determinação e o senso de autoeficácia do estudante e, ainda, de acordo com os mesmos autores, pode ser estimulada pela prática docente.

Percebeu-se ser possível, com o uso da EEF, estimular nos alunos um processo de automotivação pela crença na autoeficácia, assim como relata o entrevistado E16, no trecho de abertura desta subseção, ela foi "**combustível** para alavancar o meu sucesso na disciplina e em todo esse curso", em outras palavras, é possível estimular a percepção dos discentes sobre a sua própria capacidade de aprender ou realizar algo, como mostram alguns dos trechos a seguir:

“Quando eu vejo a paixão com que foi trazida apresentada essa disciplina pra gente ela **me desperta o desejo de querer continuar estudando mais sobre** o tema da minha pesquisa, foi uma das que me fez realmente contar as horas pra chegar as aulas, de querer participar, sabe, de me sentir bem em está ali participando da aula, **fez valer a minha decisão de estar no mestrado**” (E3.18)

“Ela tinha o costume de dar o *feedback* a cada início de aula, o *feedback* das atividades que a gente entregava, e **isso era motivante, motivava a fazer as atividades no tempo hábil**, a fazer uma atividade, assim, entregar algo que ela realmente pedia, né” (E4.7)

“**Me deu uma motivação pra ir atrás de mais informações**, de ler melhor e entender mais o conteúdo pra poder também corresponder mais às expectativas da professora. A atenção dela foi, também, primordial pra que também eu tivesse mais gosto na disciplina” (E6.9)

“**Perceber a evolução da aprendizagem ao longo da disciplina, motivava** também, porque através do *feedback* que ela dava a gente poderia fazer essa comparação, né, de como a gente entrou antes de receber aquele assunto e de como a gente percebeu aquele assunto e soube agregar isso nas atividades da gente, seja no mestrado como também do nosso trabalho” (E13.8)

“O *feedback* causava **esse jogo de desafio, de concorrência**, mas de uma forma muito leve e muito saudável” (E14.12)

“**Nos motivava a fazer o melhor, os meus olhos brilham de felicidade**, valorizo a aquisição do conhecimento. Quando temos alguém que se importa com isso e se propõe a nos auxiliar na caminhada, faz toda diferença” (R2.14)

Além do que foi apresentado pelos trechos, tais como “fez valer a minha decisão de estar no mestrado” (E3.18), “era motivante, motivava a fazer as atividades em tempo hábil” (E4.7), “me deu uma motivação para ir atrás de mais informações” (E6.9), “perceber a evolução da aprendizagem ao longo da disciplina, motivava” (E13.8), “*feedback* causava esse jogo de desafio, de concorrência, mas de uma forma muito leve e muito saudável” (E14.12), “motiva a fazer o melhor, os meus olhos brilham de felicidade (R2.14)”, que demonstram o sentimento de motivação como resultado da interação com o processo de *feedback*, três sentidos chamaram a atenção devido às peculiaridades apresentadas em cada um. Vejamos.

No primeiro, discurso a seguir, a entrevistada E7 relata sobre o “peso” ocasionado pela cobrança proveniente da quantidade de atividades realizadas durante a disciplina, em contrapartida, relata o aprendizado ativo adquirido pelo recebimento do *feedback*. Esse relato demonstra que o processo de motivação foi tão intenso que auxiliou a aluna a, frente a um momento na qual poderia utilizar de estratégias autoprejudiciais para justificar possíveis falhas, manter-se motivada e confiante na sua autoeficácia.

“Eu achava muito pesado, né, porque eu tenho uma carga de trabalho bem grande, tenho três filhos, fora o mestrado, entre outras coisas, assim, então, pra mim era uma disciplina extremamente pesada, porque me puxava, me instiga muito a tá sempre trabalhando, a ter realmente, uma aprendizagem ativa em que tinha que executar, recebia o *feedback*, e tinha que fazer de novo, se precisasse. Mas, mesmo que tenha sido mais puxado, né, que tenha exigido mais de mim, eu sentia e sinto que tava aprendendo muito mais do que em outras disciplinas, foi uma das poucas disciplinas que eu me lembro, assim, muito das atividades, dos *feedbacks*. A gente **acaba aprendendo e se voltando, inconscientemente, né, nosso cérebro acaba assimilando de forma mais permanente**” (E7.18)

No sentido seguinte, outra entrevistada, a E16, relata com suas emoções e deixa fluir suas inseguranças e como a forma “humanizada” que foi tratada durante a disciplina influenciou no seu processo de motivação/autoconhecimento. Nessa unidade de sentido, a estimulação da autoeficácia foi evidente, pois a aluna demonstrava ter pouca crença nas suas próprias capacidades e a experiência do *feedback* alterou essa visão que tinha de si.

“Houve uma valorização no autoconhecimento, como saber reconhecer minhas capacidades e também meus limites. À medida que eu tinha o conhecimento, consciência das minhas próprias habilidades e competências, eu fui capaz de traçar metas e objetivos, não só na disciplina, mas em todo o curso do mestrado. Às vezes eu cheguei a **pensar que eu não fosse capaz, mas a metodologia usada na disciplina me fez reconhecer a minha capacidade intelectual e emocional**. Houve uma dupla relação em que alguns momentos as situações me eram colocadas, independentemente de serem boas ou ruins, e proporcionando bem-estar próprio, aumentando a minha autoconfiança e isso pra mim foi fundamental nesse meu desenvolvimento. **E isso eu levo pra minha vida, além mestrado. Essa capacidade de resolver as soluções, essa segurança que foi incentivada, essa determinação pra qualquer coisa que eu tenha na minha vida objetivo de conquistar e ultrapassar qualquer obstáculo** (E16.19).

Por fim, há um terceiro relato, da aluna R8, a qual é docente em outra instituição, sobre como essa experiência influenciou tanto na sua vida acadêmica como também na sua prática em sala de aula com os seus alunos.

“Em vários momentos, **ela me levou ao lugar do meu aluno, reflito como professora que sou**, de como posso me expressar melhor para atingi-lo e como também buscar motivação, para motivá-lo! E isso pude compartilhar com ela e com os colegas de turma em alguns momentos que tivemos” (R8.4)

Por auxiliar no não uso de estratégias autoprejudiciais (E7.18), pela influência de um tratamento “humanizado”, e pela capacidade de desenvolvimento de uma nova visão como docente (R8.4), os três relatos sentidos corroboram o que apresenta Ganda (2016) ao afirmar que a motivação tem relação com o senso de autoeficácia do aluno, seus interesses pessoais, suas experiências educacionais anteriores, sua atual percepção do ambiente de sala de aula e da relação com o professor.

Percebe-se também que essa motivação está intimamente relacionada com as outras características da autorregulação e que a interferência docente influencia diretamente no desenvolvimento dessa característica (ANDRZEJEWSKI *et al.*, 2016). Portanto, é possível afirmar, pelos dados que emergiram dos relatos, que **a motivação**, como característica da autorregulação, é desenvolvida pela interferência docente com a aplicação da EEF.

5.2.3 EEF e o desenvolvimento da característica Domínio das Emoções

“Nessa questão emocional do *feedback* é como se eu tivesse **recebido diretamente uma flecha dentro do meu peito**, ele (o *feedback*) veio assim pra iluminar o meu coração, iluminar a minha mente” (E15.13)

Durante a análise dos dados, um dos sentidos que emergiu dos dados de forma mais clara e perceptível, foi a influência da EEF sobre o desenvolvimento da característica **domínio das emoções**, como mostra, por exemplo, a entrevistada E15, na abertura desta subseção, ao falar, metaforicamente, que o *feedback* foi “como se eu tivesse recebido diretamente uma flecha dentro do meu peito, ele veio assim pra iluminar o meu coração, iluminar a minha mente”.

Neste contexto, relatado pela E15, é importante ser destacado que a entrevistada realiza tratamento para depressão, e é nesse cenário que o *feedback* se deu como uma oportunidade de visualizar concretamente o que poderia melhorar no processo de aprendizagem, assim, se tornou uma experiência muito significativa, pois deu capacidade de mobilização de competências.

O uso da expressão “iluminar meu coração” faz alusão ao campo emocional do sujeito que resultou “em iluminar minha mente”. Essa característica no estudante autorregulado proporciona ao indivíduo a capacidade de monitorar, avaliar e modificar as emoções que o forem necessárias de acordo com suas respostas emocionais ao ambiente (GANDA, 2016).

O domínio das emoções é uma característica ampla que envolve o controle da ansiedade, a capacidade de concentração e a capacidade da resiliência. Ou seja, o estudante tem a

habilidade de monitorar-se, avaliar suas emoções e suas raízes, em outras palavras, a causa das suas tensões, ansiedades e medos, e, a partir daí, utilizando da resiliência, “negociar” os caminhos a serem tomados mediante as situações existentes, enfrentando a si para compreender suas próprias potencialidades e capacidades (SPENCER *et al.*, 2012; DE LA FUENTE *et al.*, 2017).

Assim, regular as emoções é um processo pelo qual o indivíduo autorregulado reconhece, monitora, avalia e modifica o necessário em suas emoções de acordo com suas respostas emocionais apresentadas (THOMPSON, 1994 *apud* GANDA, 2016). Vejamos alguns trechos das entrevistas e escritas reflexivas que demonstram isso:

“Quando a gente chega no mestrado, chega bem ansioso. Mas quando a professora dá um *feedback*: “o teu foi bacana”, isso me deu uma segurança, **isso dá segurança pra pessoa, vai diminuindo essa carga de stress e ansiedade, eu estou no caminho certo.** A questão da emoção tá relacionada a motivação, se você tem um *feedback* de que tu tá no caminho certo, que tu tá fazendo a coisa certa, e que também te dá um incentivo, tipo “oh, faltou aqui! Tô aqui pra você melhorar”, isso vai te motivando, é intrínseco, está relacionado com o ser humano, não tem como desvincular do emocional” (E1.13)

“Eu tive medo, ansiedade no momento da disciplina e muitas vezes fiquei me sentindo até meio que burra, incompetente. **Então esses medos, essas angústias, essa ansiedade ela não teve um peso tão grande por conta dessa leveza dos *feedbacks*** que ela trazia pra gente e dessa forma dela lidar até com essas nossas angústias, essas nossas incertezas, inseguranças” (E3.10)

“**Me avalio menos insegura após essa experiência,** pra prática profissional e pra própria aprendizagem, também, é, eu vejo que, que eu consigo reconhecer a riqueza da aprendizagem e da prática profissional compartilhada” (E7.23)

“Aquele *feedback* individual, escrito, como se falasse um pouco, eu vou dizer assim, da personalidade da pessoa, como se descrevesse um pouco da minha, falasse de mim realmente, ali dentro e eu me senti contemplada em tudo que ela escrevia. Eu só posso dizer que foi uma aprendizagem, **que eu não tenho como expressar tudo o que o *feedback* representou daquele momento em diante na superação das minhas dificuldades, principalmente as questões emocionais,** de insegurança pessoal, de pensar, de acreditar, de achar que não conseguiria, que não iria dar conta” (E15.14)

“A metodologia utilizada ela foi muito eficaz, **pois trabalhou de certa forma com minha inteligência emocional** o que me ajudou não só nos processos intelectuais, mais no âmbito da minha vida fora da academia” (E16.9)

“Ela mexeu com o meu aprendizado, ela me estimulou, ela me incentivou, ela mudou o meu emocional, **ela fez eu sentir que eu poderia ir adiante,** eu poderia conseguir me colocar, eu poderia conseguir falar, dizer e tentar” (E15.6)

“Aprendi que fazer um mestrado e se tornar pesquisador, não é um processo meramente técnico, **envolve também, a boa condução de uma série de emoções e conflitos internos inter-relacionados ao trabalho, a vida cotidiana, social e familiar**” (R12.2)

Veja que nos relatos há o processo no qual o indivíduo reconhece suas emoções, como “a gente chega ansioso” (E1.13), “tive medo, ansiedade no momento da disciplina” (E3.10), e é nesse momento que se apresenta mais intensamente a ação docente, auxiliando na avaliação e monitoramento dessas emoções (GRAHAM; HARRIS; MASON, 2005; SOUVIGNIER; MOKLESGERAMI, 2006; ROSÁRIO *et al.*, 2008; ANDRZEJEWSKI *et al.*, 2016).

Após a interferência docente realizada pela EEF, há esse autocontrole, essa autoavaliação como é demonstrado nos relatos: “Mas quando a professora dá um *feedback* (...) isso me deu uma segurança” (E1.13), “esses medos, essas angústias, essa ansiedade ela não teve um peso tão grande por conta dessa leveza dos *feedbacks*” (E3.10), “Me avalio menos insegura após essa experiência” (E7.23), “eu não tenho como expressar tudo o que o *feedback* representou daquele momento em diante na superação das minhas dificuldades” (E15.14), “mudou o meu emocional, ela fez eu sentir que eu poderia ir adiante” (E15.6).

Portanto, a EEF, como demonstrado pelos dados, teve a capacidade de estimular essa capacidade de automonitoração e avaliação nos discentes, deixando-os capazes de discernir as melhores formas de lidar com suas emoções, pelo desenvolvimento da capacidade autorregulatória domínio das emoções.

5.2.4 EEF e o desenvolvimento da característica Resistência às Estratégias Autoprejudiciais

“O quanto é importante receber esse retorno, o quanto precisamos melhorar, o quanto precisamos ou o quanto já temos, às vezes a gente nem sabe que tem” (E15.10).

A resistência às estratégias autoprejudiciais é uma das características dos estudantes autorregulados. Estratégias autoprejudiciais são ações ou comportamentos nos quais o estudante desenvolve obstáculos, fictícios ou reais, que interferem nos seus resultados (ARKIN; BAUMGARDNER, 1985). Portanto, por meio de desculpas ou justificativas o estudante tenta proteger sua autoestima, atribuindo uma possível falha sua a esses empecilhos e não a sua inabilidade (GANDA; BORUCHOVITCH, 2015).

Na análise das unidades semânticas foram poucos os trechos que apresentaram indícios que os estudantes poderiam ter utilizado estratégias autoprejudiciais, uma possível explicação seja pelo fato da estratégia ter trabalhado intensamente as competências da motivação e domínio das emoções, influenciando diretamente para que os alunos não utilizassem dessas estratégias autoprejudiciais.

Alguns trechos dos relatos indicados a seguir, indicam que os alunos se mostraram motivados, mesmo frente a desafios que poderiam ser tratados de modo auto prejudicial, confirmando o desenvolvimento dessa característica.

“Depois da disciplina de métodos qualitativos eu vi que, se a gente deu conta disso, eu acho que dou conta de tudo. **Uma parte já foi, dei conta! O resto vai dar certo também.** Isso deixou o pensamento de que somos capazes” (E2.11)

“Muitas vezes, assim, no momento do *feedback*, você quer se justificar ou se defender, principalmente quando é algo negativo, mas a maturidade vem dando, me dando, essa **oportunidade de acolher e refletir sobre, e descartar aquilo que eu não concordo** e aquilo que, realmente, vai ser bom pra mim” (E3.2)

“A partir de uma **nota melhor que eu tive do *feedback*** da professora, eu disse: **rapaz então vai dá certo**, na disciplina a gente precisa acreditar mais, precisa estar mais engajado” (E9.11). Envolve muita crença de você acreditar” (E9.13)

“O método de avaliação, apesar de ser um pouco cansativo, tendo em vista que toda semana temos que entregar atividades, **é interessante**, pois temos que sempre estar em contato com a disciplina, lendo, relendo textos e fazendo anotações necessárias” (R3.2)

“A cobrança, **embora permanente, ela colocada dentro de um ambiente amigável**, ela faz com que, naturalmente, você exerça sua função precípua que é estudar” (E14.11)

As estratégias autoprejudiciais podem ser, em uma primeira forma, as criadas pelo estudante, na qual há um processo de ação, por exemplo, o ato de procrastinar, e podem se manifestar em uma segunda forma, quando o estudante não atinge seus objetivos e busca justificar de alguma forma o seu fracasso por meio de alegações (DEL MAR FERRADÁS *et al.*, 2017; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). Em nenhum dos relatos das entrevistas ou escritas reflexivas os dois tipos foram perceptíveis, havendo apenas indícios de momentos que o estudante poderia tê-las utilizado, mas não o fez.

É perceptível nos relatos que a motivação e o domínio das emoções influenciaram na resistência à utilização das estratégias autoprejudiciais, o que foi gerado como possível consequência do desenvolvimento da autoeficácia e da resiliência. Alguns cortes dos relatos demonstram essa afirmação, tais como: “o resto vai dá certo também” (E2.11), “me dando essa oportunidade de acolher e refletir sobre, e descartar aquilo que eu não concordo” (E3.2), “a partir de uma nota melhor que eu tive do *feedback* da professora, eu disse: rapaz, então vai dá certo” (E9.13), “a cobrança (em) um ambiente amigável, ela faz com que, você exerça sua função precípua de estudar” (E14.11).

“O quanto é importante receber esse retorno, o quanto precisamos melhorar, (...) ou o quanto já temos, e às vezes a gente nem sabe que tem” (E15.10), esse trecho foi o da abertura

desta subseção, e retrata bem o porquê da ausência de relatos do uso de estratégias autoprejudiciais. Nele a entrevistada mostra que pela recepção do *feedback*, a entrevistada teve consciência da sua capacidade e das que poderia alcançar, acreditando em si, mantendo-se, portanto, com foco na sua aprendizagem e evitando esquivar-se de resultados indesejados ou da sua responsabilidade por seus possíveis fracassos.

Sendo assim, reitera-se que, no caso dessa competência específica, ou foi desenvolvida mediante o estímulo da motivação e do domínio das emoções, caso mais provável, ou os estudantes não relataram nas entrevistas e escritas reflexivas atitudes que demonstrem que usaram de tais estratégias. Portanto, em ambos os casos, é possível indicar que a EEF influenciou na resistência ou na baixa incidência do uso de estratégias autoprejudiciais.

5.2.5 EEF e o desenvolvimento da característica Apoio Externo

“Então eu achei que a gente era um **organismo vivo, todos interligados**” (E1.17)

Composta por aqueles que fazem parte, direta ou indiretamente, da vida do estudante, a dimensão social influencia e é influenciada pela aprendizagem. Sobre essa influência, emergiram das unidades de sentido analisadas a percepção da sua influência sobre a vida do estudante e de como é importante no processo ensino-aprendizagem. Vejamos trechos que abordam essa ideia:

“**A turma era um organismo vivo**, só uma pessoa, não era algo disperso. Cada um ia complementando e a gente ia construindo nosso conhecimento, a professora mediando e esclarecendo ponto a ponto o que a gente não tinha entendido ou que faltou entender um pouquinho e que precisava melhorar” (E1.16)

“É uma sintonia que tem todos nós, até aqueles que são mais calados, mais afastados, né, mas é **uma sintonia que todo mundo, se abraçou, se acolheu muito bem, se ajudou mutuamente**, então eu me senti muito bem, com essa experiência. A disciplina ela ajudou muito nisso, com as atividades, né, da gente tá ali numa troca, da gente tá ali fazendo trabalhos em grupos, sabe, acho que ela contribuiu muito, apesar de ter sido tudo online, mas pra essa relação, sabe, pra aproximar mais essa relação” (E3.15)

“**Ajudou a gente a ter mais proximidade**, ajudou a conhecer mais um ao outro né, quando ela citava, por exemplo, o trabalho de fulano, de outra pessoa, e a gente tinha essa interação. Eu acho que eu era a pessoa mais tímida da sala, que falava menos nas aulas, rsrsrs, então isso ajudou também, e acho que é, isso é uma construção pessoal como um todo né, acaba modificando você, faz evoluir, assim no geral. A parte mais importante da disciplina, como um todo, eu acho que seria, **essa parte da minha inter-relação, da relação interpessoal com a turma e com a professora**. Esse foi o ponto principal” (E4.11).

“**A relação aumentou devido a essa metodologia utilizada pela professora e fez com que a minha dinâmica** e o meu comportamento com a turma também fossem mais dinâmicos pra finalizar as atividades” (E6.8)

“Na nossa turma, essa troca de experiências de **feedback entre nós, ajudou a nivelar a turma**, por que tinham pessoas que estavam de frente, estavam com mais facilidade no aprendizado, que tinham mais tempo de estudar. Então essas pessoas, né, acabaram trazendo muita experiência, muito **feedback** no grupo, especialmente pra quem estava com dificuldade, né, e a gente foi se nivelando ali, ficando todo mundo mais ou menos do mesmo nível de aprendizado.” (E7.22)

“**Foi dado a todos nós a liberdade de expressar perante a turma, professora e até mesmo nos trabalhos em grupo**, as nossas opiniões, de demonstrarmos as nossas emoções, valores e sentimentos. A nossa fala em sala foi utilizada para trabalhar nossas impressões internas por meio do diálogo, que é muito importante” (E16.18)

“**As discussões possibilitaram a construção do conhecimento coletivo** e a equalização da turma enquanto unidade de aprendizado, preservando-se, claro, as individualidades” (R9.4)

“Apesar de ser uma turma bastante eclética com pessoas com experiências, vivências e objetivos distintos, se mostrou **cada vez mais unida, sinérgica**. Cada vez mais unida no apoio mútuo e na troca de experiências que proporcionou e intensificou o meu e, acredito, o aprendizado de todos” (R12.1)

Muitos trechos emergiram, sem esgotá-los, sobre a percepção da influência do contexto social que os alunos estavam inseridos, ou seja, a relação da turma e da professora dentro do contexto da EEF. Falas como “a turma era um organismo vivo” (E1.16), “uma sintonia que todo mundo se abraçou, se acolheu muito bem, se ajudou mutuamente” (E3.15), “essa troca de experiências de **feedback** entre nós, ajudou a nivelar a turma” (E7.22), “Apesar da turma bastante eclética (...), se mostrou cada vez mais unida, sinérgica” (R12.1), “as discussões possibilitaram a construção do conhecimento coletivo” (R9.4), traduzem bem a relação vivida nas duas turmas, transparecendo união, cumplicidade e uma sinergia entre todos. Essa relação apresentada pelos dados é característica de um processo de ensino-aprendizagem, sendo esta uma prática social complexa, baseada no **diálogo**, na **interação** e na **participação**, as quais são as chaves da sua aplicação (ANASTASIOU, 2002; ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Trechos como “ajudou a gente a ter mais proximidade, essa parte da minha inter-relação, da relação interpessoal com a turma e a com a professora, esse foi o ponto principal” (E4.11), “a relação aumentou devido a essa metodologia utilizada pela professora” (E6.8), “foi dado a todos nós a liberdade de expressar perante a turma, professora e até mesmos nos trabalhos em grupo” (E16.18), deixam manifesto a percepção dos alunos que foi pela aplicação da estratégia adotada que contribuiu para a relação mais intensa e colaborativa da turma.

Essa relação oferece base ao aluno para se sentir confortável e incluso, estimulando o desenvolvimento da característica autorregulatória de buscar e saber receber apoio externo,

adaptando suas concepções de modo a aprimorá-las (PINTRICH, 2000). Por meio dessa relação de confiança gerada pela estratégia aplicada houve a possibilidade da criação desses vínculos e de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, sendo essa uma das características de um bom *feedback* (JUWAH *et al.*, 2004).

Um ponto que emergiu dos relatos foi a questão da realidade vivida na pandemia da covid-19, ou seja, a vivência de uma forma de ensino já utilizada, mas, até aquele momento, não tão difundida, o ensino remoto. Adaptar uma aula, suas metodologias e estratégias de ensino a essa nova realidade não é uma tarefa fácil ao docente.

No entanto, mesmo com a experiência do ensino remoto, vivenciado pela turma 12, esta não teve influência sobre os efeitos da estratégia em relação ao desenvolvimento da competência “apoio externo” da autorregulação, isso se mostra pelas declarações dos alunos ao afirmarem ser o ambiente em sala de aula leve e propositivo, de modo que possibilitou a criação de vínculos, de laços. Segue o trecho, do relato E14 no qual é apresentado esse sentido:

“Na hora que você escuta **o *feedback* dos colegas sobre o mesmo tema você capta diversas experiências e isso é muito importante.** Somos uma turma que, exceto em ocasiões informais, nunca nos conhecemos em uma sala de aula física. No entanto, quando você tem um **ambiente leve, um ambiente propositivo, isso serve bastante pra você criar vínculos, pra você criar laços**, trabalhos em grupo, muitas vezes com pessoas que muitas vezes você vai pela empatia de um olhar, através da sua visão da tela” (E14.13).

O que corrobora Castells (2007) que afirma serem os sujeitos as medulas das estratégias de ensinagem e os agentes de transformação, usando das novas tecnologias para reconfigurar sentidos e uma nova forma de ver os conhecimentos adquiridos. A seguir, algumas das unidades de sentidos nos quais os alunos indicaram a realidade do ensino remoto nos seus discursos e como sentiram a estratégia aplicada nessa realidade.

“Como eu não tenho muita vivência com pesquisa científica, tentei absorver o máximo de informações, sabendo que ainda assim poderia não ser suficiente. As aulas, desde o primeiro dia, foram bastante dinâmicas e interativas. **Mesmo nas aulas online** toda a turma conseguia interagir, tirando dúvidas e trocando informações” (R3.1).

“A disciplina ela ajudou muito com as atividades, né, da gente tá ali numa troca, da gente tá ali fazendo trabalhos em grupos, sabe, acho que ela contribuiu muito, **apesar de ter sido tudo online**, mas pra essa relação, sabe, pra aproximar mais essa relação” (E3.15)

“*Feedback* é uma maneira mais clara de motivar o aluno, a gente não se conhecia presencial, no momento a aula ali era remota, mas a professora até fazia os gestos, por exemplo, “me dê a mão, nós estamos juntos com a disciplina”. Então eu acho que aquilo ali, além de trazer um *feedback* de **linguagem verbal e não verbal**, ela também fazia gestos que também a turma estava junto com ela” (E9.6)

Embora aplicada de forma remota na turma 12 e em alguns momentos na turma 14, os relatos deixam claro que a estratégia teve contribuições tanto na modalidade remota quanto na presencial, ou seja, podendo ser adaptada a qualquer modo de ensino. No trecho da abertura, ao afirmar “eu achei que a gente era um organismo vivo, todos interligados” (E1.17), o entrevistado sumariza o fundamento da interligação e da capacidade **de pedir apoio** gerada pela aplicação da EEF.

Por fim, diante das subseções apresentadas relativas ao segundo objetivo específico, em que as características da autorregulação, organização (subseção 5.2.1), motivação (subseção 5.2.2), domínio das emoções (subseção 5.2.3), resistência às estratégias autoprejudiciais (subseção 5.2.4) e saber pedir apoio externo (subseção 5.2.5), tiveram seu desenvolvimento observados por meio das entrevistas e da análise das escritas reflexivas, segue o quadro 7, de modo a sintetizar os resultados das relações da EEF e o do desenvolvimento de características autorregulatórias nos alunos:

Quadro 7: Desenvolvimento das características autorregulatórias com o uso da EEF

Seção/ Objetivo	Subseção/ Citação chave	Correlação semântica	Rede de significados
Relação entre uso da EEF e o desenvolvimento das características autorregulatórias	“Pela primeira vez, eu me senti como um pesquisador. Escolher de forma minuciosa os métodos e os caminhos a serem trilhados pela minha pesquisa me fizeram enxergar a dissertação de uma forma diferente, como um chefe de cozinha que prepara seus pratos com todo o capricho.” (R9.6)	A EEF gerou, nas pessoas que a experienciaram, o desenvolvimento ou mesmo a ampliação de uma organização dentro de um contexto autorregulatório, podendo ser uma pequena influência, no caso do projeto de pesquisa em si, como numa aplicação para a vida de forma geral, de forma contínua, variando de acordo com o nível de autorregulação do indivíduo.	R9.6, E1.6, E7.13, E8.4, E12.5, E13.6, E15.11, E16.8, R2.12, R12.3, R15.1, E15.8, R8.3, E7.9, E11.10, E11.11, E6.4, R3.2.
	“Houve credibilidade em cada um de nós e a professora, ela ressaltava as minhas qualidades, os meus talentos, o que tornou-se combustível para alavancar meu sucesso na disciplina e em todo esse curso” (E16.16)	Percebeu-se que, com o uso da EEF, houve um estímulo nos alunos do processo de automotivação pela crença na autoeficácia, em outras palavras, foi possível estimular a percepção dos discentes sobre a sua própria capacidade de aprender ou realizar algo.	E16.16, E3.18, E4.7, E6.9, E10.7, E13.8, E14.12, R2.14, E7.18, E16.10, E16.11, E16.13, E16.19, R8.4.
	“Nessa questão emocional do <i>feedback</i> é como se eu tivesse recebido diretamente uma flecha dentro do meu peito, ele veio assim pra iluminar o meu coração, iluminar a minha mente” (E15.13)	Característica que mais foi perceptível a influência da EEF, o domínio das emoções foi estimulado pela capacidade de auto monitoração e avaliação gerada pelos discentes, deixando-os, assim, capazes de discernir as melhores formas de lidar com suas emoções, sendo a resiliência a chave desse domínio.	E15.13, E1.13, E3.10, E7.23, E15.14, E16.9, E15.6, R12.2.
	“O quanto é importante receber esse retorno, o quanto precisamos melhorar, o quanto precisamos ou o quanto já temos, a vezes a	Não houve trechos nos quais os estudantes utilizaram de estratégias autoprejudiciais, acreditamos que isso se dê pelo fato da estratégia ter trabalhado intensamente as competências da motivação e domínio das	E15.10, E2.11, E3.2, E9.13, E9.11, R3.2, E14.11.

	gente nem sabe que tem” (E15.10)	emoções , o que influenciou diretamente.	
	“Então eu achei que a gente era um organismo vivo, todos interligados” (E1.17)	A influência da turma e da professora nessa relação, mostra que o processo de desenvolvimento da autorregulação permeia a capacidade do aluno de buscar e saber receber apoio externo , o que foi estimulado pelo uso da EEF, seja no modo de ensino remoto ou presencial.	E1.17, E1.16, E3.15, E4.11, E6.8, E7.22, E16.18, R9.4, R12.1, E14.13

Fonte: Elaboração própria, 2023

Por meio das características da autorregulação indicadas no quadro 7, é possível apontar duas reflexões importantes. A primeira delas é que as características mais presentes em todos os relatos é o **domínio das emoções e a motivação**, uma possível explicação para esse fato é que a EEF se baseia nos princípios da andragogia, nos quais há a valorização da vivência e experiência prévia dos alunos e a motivação é centrada nos valores intrínsecos do indivíduo.

A segunda é que a manutenção da união, da cumplicidade e da sinergia da turma deve ser estimulada, de modo que, por meio desse apoio externo, as demais características também possam ser mais desenvolvidas.

Logo, após apresentadas todas as características da autorregulação - organização, motivação, domínio das emoções, resistência às estratégias autoprejudiciais e apoio externo - é perceptível que o uso da EEF é eficiente e eficaz como meio de intervenção no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da autorregulação do estudante, sendo que este desenvolvimento ocorre em maior ou menor intensidade considerando o nível de autorregulação de cada aluno, pois este interfere diretamente na sua percepção de como a estratégia está sendo aplicada, como afirma Zimmerman (2000).

Na próxima seção são indicadas as percepções dos alunos sobre a EEF e a propositura de um *framework* de sua aplicação, com as devidas adaptações, para o MPGOA.

5.3 PROPOSIÇÃO DE UM FRAMEWORK DE UTILIZAÇÃO DA EEF, DE FORMA SUSTENTÁVEL, PARA O MPGOA.

Para Anastasiou (2002), ensinagem é uma prática social complexa entre os sujeitos envolvidos em sala de aula em uma ação de ensinar e aprender em um processo de construção de uma parceria, deixando o conceito de “dar aulas” para um “conceito de fazer aula”. Nesse processo de construção, o professor deve explorar os mais diversos meios e formas de apresentar os conhecimentos, deixando a posição de mero instrutor e passando a ser um

estrategista, que sustenta sua didática no diálogo, na interação e na participação como chave para o sucesso de sua estratégia (ANASTASIOU; ALVES, 2003; 2009).

A EEF dessa pesquisa é fundamentada na andragogia, a qual concebe o aprendizado do adulto, utilizando de métodos que respeitem as particularidades dos indivíduos e suas experiências (SANTOS; SANTOS, 2020). A estratégia tem sua aplicação desde o primeiro contato com o aluno até o momento final da disciplina, sendo um processo constante de avaliação e autoavaliação por parte de todos os envolvidos, já que outras metodologias ativas podem e são incorporadas durante a sua aplicação, a critério do professor/estrategista educacional.

Dessa forma, foi possível compreender nos discursos oriundos das percepções da experiência, o desejo de ampliar a aplicação da estratégia vivenciada para as demais disciplinas ou mesmo para o programa como um todo. Foi possível, também, perceber, em alguns relatos, que os alunos confundiam a EEF, com as características pessoais da docente como uma “metonímia educacional”, em que a estratégia é confundida com o docente operador.

Por fim, também houveram críticas, as quais se concentraram nas metodologias ativas aplicadas no mesmo processo. Vejamos cada uma dessas reflexões ao longo de quatro subseções, de modo a elucidar cada um dos sentidos apresentados e atingir o terceiro objetivo específico desta pesquisa. A primeira subseção aborda a EEF e sua relação com os princípios da ensinagem e da andragogia. A segunda subseção apresenta um fenômeno revelado pelos dados, que chamamos de “metonímia educacional”. Dando sequência, a terceira subseção apresenta os relatos dos alunos sobre a expansão da EEF para os demais docentes do programa. Por fim, a última subseção apresenta a proposição de um *framework* da aplicação da EEF para o MPGOA.

5.3.1 A EEF e sua relação com os princípios da ensinagem e da andragogia

“Educação de qualidade é aquela que ajuda a formar a competência do homem frente aos desafios do mundo, agindo na direção da cidadania, da transformação produtiva e do crescimento do ser humano”.
Esse **conceito atribuo ao recebido durante esse período no transcorrer da disciplina, e, no meu caso em particular, durante as orientações**” (R15.2)

Esse trecho abre os relatos sobre a vivência na disciplina, percebe-se nele e nos seguintes que os alunos trazem à tona, indiretamente, o novo conceito de “apreender” abordado por Anastasiou e Alves (2009) como uma forma nova do estudante adquirir conhecimento, a

qual modifica sua estrutura cognitiva, tornando-os agentes de transformação, estimulando a co-aprendizagem e a aprendizagem autorregulada (SILVA; LIMA, 2019). Vejamos outros relatos que coadunam com Anastasiou e Alves (2009).

“O comportamento e as técnicas que a professora utilizou e até a atenção foi primordial pra lidar com a disciplina. A forma que ela dava o *feedback* de cada atividade, também fez com que a atividade ficasse, a disciplina ficasse mais, digamos assim, ficasse mais tranquila de receber o *feedback*, por que geralmente os *feedbacks* são mais pesados” (E6.13)

“Quando um professor ensina uma disciplina exigindo, né, a pratica, a atividade e dando esse *feedback* contínuo durante o transcurso da disciplina, as pessoas **apreendem** desde o começo” (E7.19). “Essa metodologia, essa estratégia de ensino, ela é muito marcante, **porque ela instiga muito a gente a praticar e a discutir os temas do começo** ao fim da disciplina” (E7.21)

“A disciplina trouxe essa leveza, com a metodologia de ensino-aprendizado, **com *feedback* ativo, com capacidade de dialogar e se refletir através de diversos prismas**, mas por outro lado com um nível de cobrança, bem ativo também” (E14.8). “Apesar do nível de cobrança ser muito elevado na disciplina, me parece ou me pareceu uma das disciplinas mais leves de serem cursadas, porque existia uma metodologia que favorecia isso, um ambiente que favorecia isso” (E14.14). “Eu acredito que, a nível de mestrado, a metodologia utilizada pela professora me parece ser extremamente adequada, pelo fato de ter **um ambiente leve**, pelo fato de ter um ambiente **desafiador, livre de ideias, descontraído e ao mesmo tempo firme quando precisa ser**” (E14.15)

“A professora, além de se preocupar com a absorção de conteúdo dos alunos, também **exerceu o importante papel no estímulo da afetividade e das nossas reações emocionais construtivas**. A criatividade dos alunos passou a ser compreendida como parte da manifestação esperada no aprendizado. A professora entendeu quais eram os **métodos mais adequados** para o desenvolvimento do aprendizado, independente do estágio que se encontrava o aluno, que nós nos encontrávamos. As técnicas utilizadas por ela, fizeram a total diferença para o processo de ensino e aprendizagem de cada um de nós. Nos aprimorando, nos fortalecendo, nos ensinando e nos tornando melhores profissionais” (E16.23).

Algumas das passagens dos relatos, tais como “dando esse *feedback* contínuo durante o transcurso da disciplina, as pessoas apreendem desde o começo” (E7.19), “pelo fato de ter um ambiente desafiador, livre de ideias, descontraído, ao mesmo tempo firme quando precisava ser” (E14,15), “exerceu o importante papel no estímulo da efetividade e das nossas reações emocionais construtivas” (E16.23), deixam claro a adesão ao processo ensino-aprendizagem das obras de Anastasiou e Alves (2009), no qual o aluno se sente parte do fazer da aula, abandonando o processo de “aprender” e, junto ao professor, passa a “apreender” o conhecimento ali compartilhado entre todos.

Algo também perceptível nesse último recorte (E16.23), em consonância com os demais, foi o uso dos verbos no gerúndio, o que expressa uma ideia de continuidade, de algo

em construção, justamente a base do proposto por Santos e Santos (2020) para a EEF, ou seja, um acompanhamento contínuo do aluno desde o primeiro contato.

Reforçando os sentidos emergidos da seção 5.2, a ideia de pertencimento a um grupo, a percepção do aluno de que a sua opinião era importante, em um processo andragógico, no qual a atenção dada pela docente, pelo processo de um *feedback* constante, foi essencial no ensino-aprendizagem, vão ao encontro dos princípios centrais da andragogia, propostos por Knowles (1980), que afirmam que o aluno precisa saber o porquê, o quê e o como aprender, tendo autonomia no seu aprendizado e valorização das suas experiências, devendo manter a prontidão para aprender junto a uma orientação centrada em problemas contextualizados e a motivação durante o processo.

Os relatos seguintes demonstram a importância do respeito a esses princípios andragógicos no processo de aplicação da EEF.

“Foi a melhor disciplina de todo o mestrado, a **forma leve como trouxe**, a forma de atividades práticas que trouxe” (E3.6)

“A disciplina realmente teve uma questão fundamental com relação à forma de avaliar, né, a forma de dar o seu *feedback*, a forma como **ela acreditou muitos nos alunos dela**. Cada um tem sua maneira de aprender, **é preciso que o professor entenda isso quando se vai transmitir por canal de conhecimento**, né, disseminar informação, passar um conhecimento, passar o **ensino-aprendizado**” (E9.14)

“A experiência foi muito positiva, porque **partiu muito de uma escuta ativa**, baseada num conteúdo, e que hora a professora levava o ponto, hora o aluno trazia o ponto, numa escuta muito próxima, numa sala de aula invertida onde **ela considerava o que a gente tava levando** como uma abordagem dentro da nossa temática” (E10.9)

“Ela teve em mente que por reunir pessoas dos mais diferentes contextos, das mais diferentes idades e com as mais diversas opiniões poderia surgir inúmeros problemas e conflitos, no entanto, ela soube nos conduzir a lidar da melhor maneira com essas e outras situações, **ela soube unir cada um em sua profissão e nos orientar e estimular a ser cada vez melhores no que fazemos**” (E16.24).

Portanto, ao aluno citar Goldberg (1998), sobre uma educação de qualidade, na escrita reflexiva (R15.2) da abertura desta subseção, demonstrou não só uma educação de qualidade, mas também que a estratégia atende aos princípios andragógicos e aos objetivos de uma estratégia de ensinagem. Demonstrou também a percepção dos alunos sobre a vivência das experiências durante a aplicação da EEF na disciplina.

5.3.2 EEF e o surgimento da “Metonímia Educacional”

“São poucos professores que tem esse **carisma que ela tem**, pouquíssimo mesmo, já estudei com um bocado de gente, mas essa daí eu tenho plena convicção, é muito diferente” (E12.4)

Como perceptível no relato de abertura desta subseção e em vários outros a seguir, os discentes atribuíram à docente responsável as características inerentes aos resultados da aplicação da estratégia, como um tipo de “metonímia educacional”, ou seja, o aluno atribui à figura do mestre/instrutor as percepções que tem da experiência vivenciada com a aplicação da estratégia.

Rosário *et al.* (2010) falam sobre a instrução estratégica e frisa sua crucialidade na promoção da autorregulação, ou seja, que a intervenção é de suma importância na autorregulação. Corroborando, Zimmerman (2000), ao falar sobre os níveis de desenvolvimento da habilidade autorregulatória, apresenta a figura do “mestre/modelo” como alguém que deve influir, em qualquer desses estágios, sendo sua influência exercida nas 5 dimensões da aprendizagem autorregulada, a saber: a cognitiva, a metacognitiva, a afetiva, a social e a motivacional.

Ao interagir com as dimensões da aprendizagem dos alunos, o docente acaba atraindo para si as atenções e afetos gerados na relação andragógica da estratégia, o que poderia justificar essa “metonímia educacional”. Seguem alguns dos trechos nos quais esse fenômeno é perceptível:

“Acho que muito do êxito da disciplina tem o fator pessoal da professora, além da metodologia empregada, **eu acho que a sensibilidade dela pra levar tudo e saber lidar com todos os momentos foi de extrema importância**, sabe! A professora tem uma importância gigantesca nisso daí” (E2.12)

“Essa paixão que ela trás e o entendimento, a compreensão, a capacidade técnica e profissional que ela tem sobre métodos de pesquisa qualitativos, assim, trouxe muito, agregou muito e a **forma como ela apresentou, a forma leve, dinâmica**, né, aqueles exercícios de fazer mapa conceitual, de fazer, é, um design de pesquisa, de fazer, colocar em prática uma entrevista semiestruturada, foram exercícios, forma práticas que eu não mudaria. Ela nos deixou em sala de aula, bem à vontade, né, pra discutir qualquer assunto e eu não mudaria em nada a disciplina, eu acho inclusive que **as demais disciplinas deveriam tê-la como exemplo, sabe, de didática, de contato, de forma de lidar com os alunos**, sabe, ela pra mim, é, realmente fugiu do que eu esperava de professor de mestrado, ela fugiu, e me surpreendeu pra melhor, muito mesmo pra melhor” (E3.16)

“Desde o começo dessa entrevista eu venho elogiando a didática da professora, a metodologia que ela usa, dá pra ver como ela é preocupada, né, com o real aprendizado da gente” (E5.15).
“**Ela se preocupa também em explicar porque que a gente tá aprendendo cada coisa e de**

que forma pode ser útil e isso é muito importante pra gente, pras pessoas mais velhas, né, entenderem a relevância daquele que se está estudando e tal” (E5.16). “É bem notável a paixão que ela tem pelo tema e tal, então isso acaba instigando a gente também, a querer aprender e ela realmente sabe conduzir uma aula de uma forma muito leve, muito agradável” (E5.17).

“Além de excelente docente, altamente profissional, passando o conteúdo de forma didática e demonstrando total domínio e experiência com o conteúdo, a professora é **uma excelente pessoa, acolhedora e disposta a ajudar no que for possível**” (R1.6)

Sem ser de forma forçada, as expressões que dão forma a essa “metonímia educacional” emergem dos relatos, tais como “a sensibilidade dela, saber lidar com todos foi de extrema importância” (E2.12), “a forma como ela apresentou, a forma leve, dinâmica” (E3.12), “as demais disciplinas deveriam tê-la como exemplo, sabe, de didática, de contato, da forma de lidar com os alunos” (E3.16), “ela se preocupa também em explicar porque a gente tá aprendendo cada coisa e de que forma pode ser útil” (E5.16), “é bem notável a paixão que ela tem pelo tema” (E5.17), “uma excelente pessoa, acolhedora e disposta a ajudar no que for possível” (R1.6).

Mas nenhum dos relatos foi tão intenso em demonstrar essa miscelânea do docente com a estratégia aplicada como o apresentado na abertura desta subseção: “São poucos professores que tem esse carisma que ela tem, (...) essa daí eu tenho plena convicção é muito diferente” (E12.4). Nesses trechos não está a admiração pela docente apenas, mas mostra como a estratégia atingiu seu objetivo de cativar e manter os alunos envolvidos no processo de apreender, no processo de “fazer aula”.

5.3.3 Percepção dos alunos sobre a ampliação da EEF para o MPGOA

“A gente já entregava um trabalho já esperando que ela colocasse lá pra gente, no privado, o que ela tinha achado, o que ela encontrou. Porque era tão bom receber esse retorno que a gente queria que os outros professores fizessem também esse feedback” (E15.4).

Propor uma estratégia para um MP, não é algo tão simples de ser aplicado, no entanto, foi apontado como uma possibilidade pelos alunos que vivenciaram a EEF, embora com críticas direcionadas às metodologias. Vejamos alguns dos relatos que comprovam essa indicação.

“Já foi discutido em sala de aula, que algumas disciplinas realmente são válidas e outras são desnecessárias, ou, se não são desnecessárias, as formas que estão sendo trazidas pra gente são arcaicas e tornam pra gente a sensação de perda de tempo, de cumprir só por cumprir e eu não queria terminar o mestrado com essa sensação em relação a algumas disciplinas, mas infelizmente algumas disciplinas aconteceram assim” (E3.17). “**Se outro docente tivesse usado essa mesma**

estratégia dessa disciplina eu me sentiria mais instigada a ler, a estudar, a buscar coisas, que não foram em algumas disciplinas, né, tava lá só assim, como outros colegas, de corpo presente pra cumprir tabela” (E3.19).

“Talvez a metodologia tenha sido academicamente tão boa que **frustrou um pouco quando não se eram naquele nível para outras disciplinas**” (E14.10).

“A condição da maioria das matérias serem insatisfatórias no meu ponto de vista, é, em aproveitamento técnico, **se essas outras que não foram, a contento, seguissem o que foi feito em qualitativo, o resultado final, pra todos nós, seria diferente**” (E8.7)

“Outras disciplinas poderiam levar em consideração esse aspecto até pra gente potencializar **nosso nível de aprendizagem** e, conseqüentemente, a absorção do conhecimento de uma forma mais prática, de uma forma mais crítica e reflexiva” (E10.11)

“E percebemos também que eles (outros professores) têm dificuldade, um ou outro não, mas a maioria tem de dar esse *feedback*, não é. Justamente por causa dessa comunicação, porque muitas vezes é fácil falar, **mas não é fácil ouvir**” (E15.5).

“Todas as tarefas que pede, ela lê, algo que nem todos professores fazem, pois passam as atividades, no entanto **não temos um retorno do que foi feito, nem dizem se alcançamos ou não o objetivo da atividade, muito menos falar em que podemos melhorar**” (R2.7).

Nos relatos é nítido o desejo dos alunos em ampliarem o uso da estratégia experienciada para as demais disciplinas do programa, como é demonstrado nos trechos “se outro docente tivesse usado essa mesma estratégia dessa disciplina eu me sentiria mais instigada” (E3.19), “se essas outras que não foram, a contento, seguissem o que foi feito em qualitativo, o resultado final, pra todos nós, seria diferente” (E8.7), “outras disciplinas poderiam levar em consideração esse aspecto até pra gente potencializar nosso nível de aprendizagem” (E10.11).

Como também, um relato apresentou a palavra frustração, “frustrou um pouco quando não se eram naquele nível para outras disciplinas” (E14.10), deixando visível que os alunos criaram expectativas nas demais disciplinas, tendo como exemplo a disciplina na qual vivenciaram a EEF.

Embora as indicações, algumas críticas também foram indicadas a aplicação da estratégia, no entanto, todas direcionadas às metodologias que foram agregadas à estratégia de forma geral, o que resulta em um aprimoramento maior da forma de desenvolvê-la. Como aparece nos seguintes relatos:

“**Eu reduziria mais o número** de atividades para que pudéssemos ter um ambiente de mais debate. Muitas vezes, embora necessárias, a quantidade de atividades proposta pela professora, nos fazia reduzir o nosso tempo de discussão” (E14.16)

“**A gente tinha que ler milhares de páginas e fazer resumo em poucos caracteres**, aquilo era bem pesado. Na época eu pensaria, isso poderia ser diferente, mas ao final da disciplina a gente

precisou parar e refletir e eu entendi que tudo teve um porquê e que tudo foi essencial pra que a gente chegasse ao final da disciplina, em tão pouco tempo de aula, com uma carga enorme de conteúdo, com uma carga de conhecimento muito boa” (E2.13). “Que apesar de tudo isso (carga da disciplina), teve muita leveza” (E2.9)

“Apesar das críticas que eu fiz, mas assim, foi a disciplina que mais agregou pra mim, sabe. Ver a colocação da disposição da disciplina no programa, talvez no sentido de aplicar os melhoramentos devidos nessa disciplina e levar isso para as demais disciplinas do programa, **até pra o programa ter uma identidade em termos de metodologia**” (E11.19)

O aluno E11 e alguns outros, nos seus relatos dessa seção e na anterior, fizeram críticas em relação à quantidade de atividades aplicadas na disciplina e, ponderaram que as metodologias escolhidas devem ser melhoradas antes da possível incorporação por outros docentes.

Como já anteriormente apresentado, a estratégia proposta por essa pesquisa não limita a criatividade nem a liberdade docente na aplicação das suas metodologias de ensino, nem vai resolver todas as problemáticas vivenciadas no ambiente do MP, devendo as metodologias escolhidas serem adaptadas à turma e a cada aluno de acordo com as particularidades, ou seja, a EEF funciona como uma estrutura base, recebendo as adaptações necessárias, devendo manter a sequência dos seus três momentos de aplicação para ocorrer de forma estruturada e planejada.

Por fim, diante dos relatos aqui apresentados e como terceiro objetivo específico desta pesquisa, propomos um *framework* de utilização da EEF, de forma sustentável, ao MPGOA, sendo este também o produto proveniente de uma dissertação em um mestrado profissional, o qual será apresentado na próxima subseção. Acrescentamos também que, além do terceiro objetivo proposto, emergiram dos discursos a ideia do programa adotar a estratégia para além de uma aplicação meramente educacional, mas como uma identidade metodológica do programa, algo que o caracterizaria frente aos demais programas de mestrado profissional, em especial.

Por fim, conclui-se que a EEF tem a capacidade de desenvolver, nos alunos que a experienciam e de forma sustentável, as características de um estudante autorregulado, a saber organização, motivação, domínio das emoções, saber pedir apoio externo e resistência às estratégias autoprejudiciais, ou seja, o aluno “apreendeu” o conhecimento de forma contínua, aplicando esse conhecimento nas várias áreas da vida.

Segue o quadro integrador 8, demonstrando os principais resultados alcançados pelos dados obtidos nesta subseção:

Quadro 8: Principais resultados alcançados sobre a percepção da aplicação da EEF

Seção/objetivo	Subseção/ Citação chave	Correlação semântica	Rede de significados
Propor um framework de utilização da EEF, de forma sustentável, ao MPGOA	“Goldberg (1998) sobre uma educação de qualidade, que fala: ‘Educação de qualidade é aquela que ajuda a formar a competência do homem frente aos desafios do mundo, agindo na direção da cidadania, da transformação produtiva e do crescimento do ser humano’. Esse conceito atribuo ao recebido durante esse período no transcorrer da disciplina, e, no meu caso em particular, durante as orientações” (R15.2)	Os alunos trazem à tona, indiretamente, o novo conceito de “apreender” abordado por Anastasiou e Alves (2009) como uma forma nova do estudante adquirir conhecimento, a qual modifica sua estrutura cognitiva, onde eles são agentes de transformação, estimulando a co-aprendizagem e a aprendizagem autorregulada (SILVA; LIMA, 2019). Há uma ideia de pertencimento a um grupo, a percepção do aluno de que a sua opinião era importante, em um processo andragógico, no qual a atenção dada pela docente, pelo processo de um feedback constante, foi essencial no ensino-aprendizagem.	R15.2, E3.6, E6.13, E7.21, E9.8, E9.14, E10.9, E14.8, E14.8, E14.14, E14.15, E16.23, E16.24.
	“São poucos professores que tem esse carisma que ela tem, pouquíssimo mesmo, já estudei com um bocado de gente, mas essa daí eu tenho plena convicção é muito diferente” (E12.4)	Ao interagir com as dimensões da aprendizagem dos alunos, o docente acaba atraindo pra ele mesmo as atenções e afetos gerado na relação andragógica da estratégia, o que poderia justificar uma “metonímia educacional”	E12.4, E2.12, E3.12, E3.16, E5.15, E5.16, E5.17, R1.6
	“A aula 3, nossa primeira aula remota, foi fantástica. A professora consegue trazer para uma aula remota o que faz na aula presencial” (R2.10)	Embora aplicada de forma remota na turma 12 e em alguns momentos na turma 14, os relatos deixam claro que a estratégia teve um grande efeito sobre os alunos, podendo ser adaptada a qualquer modo de ensino.	R2.10, R3.1, E3.15, E9.6.
	“A gente já entregava um trabalho já esperando que ela colocasse lá pra gente, no privado, o que ela tinha achado, o que ela encontrou. Porque era tão bom receber esse retorno que a gente queria que os outros professores fizessem também esse feedback” (E15.4).	Foi apresentada a ideia do programa adotar a EEF para além de uma estratégia educacional, mas como uma identidade metodológica do programa, algo que o caracterizaria frente aos demais programas de mestrado profissional e mesmo acadêmico.	E15.4, E3.17, E3.19, E14.10, E8.6, E8.7, E10.11, E15.5, R2.7, E14.16, E2.13, E2.9, E11.19.

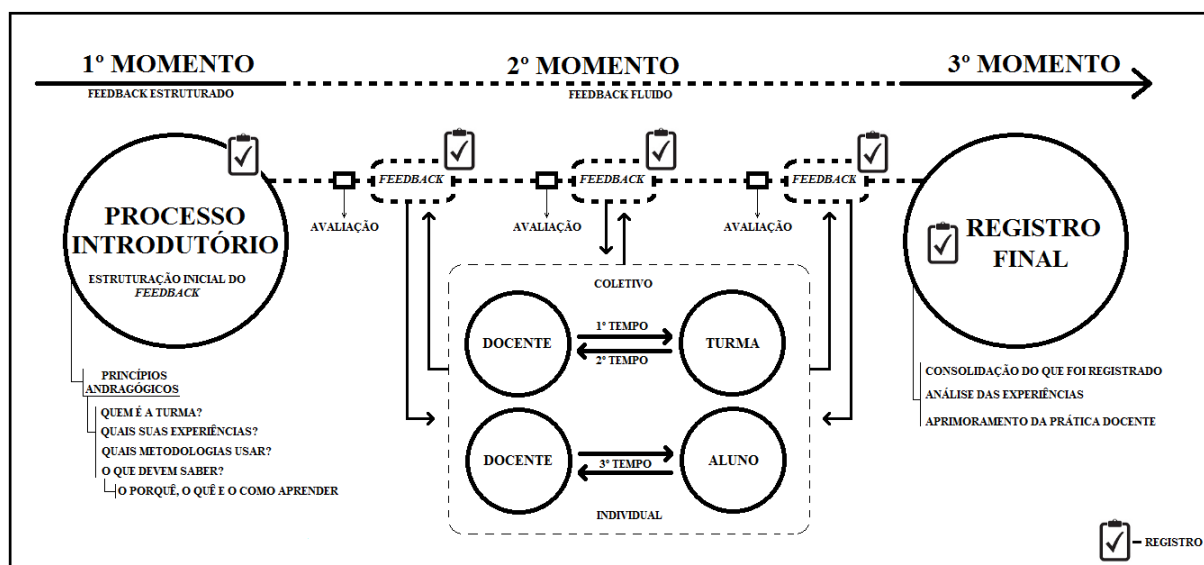
Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na próxima subseção é apresentado o produto gerado por esta pesquisa, a saber, um *framework* para a aplicação da EEF no MPGOA, onde é demonstrado um passo a passo de sua aplicação, apresentando-o também de forma gráfica, para melhor elucidação da estratégia.

5.3.4 Framework de aplicação da EEF

Dialogando com o referencial teórico sobre a autorregulação e suas características, sobre o *feedback* e sobre o conceito de ensinagem e suas peculiaridades dentro de um contexto andragógico, bem como com o resultado da análise dos dados que emergiram das entrevistas e escritas reflexivas, propõe-se um *framework* de aplicação da EEF, de forma sustentável, para o MPGOA (figura 6), por esta ter o potencial de desenvolver os estudantes de modo a torná-los autorregulados. Esta estratégia aqui proposta, deve ser aplicada de acordo com os três momentos proposto por Santos e Santos (2020), sendo que as metodologias agregadas são de escolha do docente, de acordo com o perfil apresentado pela turma e respeitando a liberdade didática. Segue figura 6, na qual é demonstrado o processo de aplicação.

Figura 6: Aplicação da EEF



Fonte: Elaboração própria, 2023.

A figura 6, que representa a aplicação da EEF, foi desenvolvida a partir de um processo de reflexão que considerou como os dados se apresentaram, os elementos e as características da autorregulação, os princípios da andragogia e o processo de aplicação da estratégia proposta por Santos e Santos (2020), sendo apresentado em três momentos.

O primeiro momento é o processo introdutório, no qual é desenvolvido no primeiro contato com a turma. Nele os princípios da andragogia se mostram extremamente presentes, pois, mediante esses princípios, são respondidas as questões: Quem é a turma e quais a particularidades dos indivíduos que a compõe? Quais experiências anteriores são carregadas, por esses alunos, como bagagem de aprendizados e emoções vividas? Baseados nessas

informações, quais são as técnicas e metodologias que devem ser aplicadas para atingir o processo de “aprender” de cada aluno? E, por fim, como apresentar para os discentes como será o transcurso da disciplina e como a sua participação é importante para o bom desempenho do processo ensino-aprendizagem.

Esse processo introdutório, representado pela linha contínua, é chamado de *feedback* estruturado, pois nele são traçados os caminhos que serão tomados pelo docente, com participação dos alunos, no transcurso da disciplina, podendo estes caminhos serem adaptados durante o segundo momento de aplicação da EEF. Cada instante desse primeiro momento deve ser registrado em um portfólio de práticas docentes, pois estes registros servirão de base para o acompanhamento do processo de ensinagem no decorrer da disciplina, bem como para o registro final da experiência e, por consequência, o aprimoramento da prática docente.

O segundo momento é a aplicação do *feedback* em si, nele o docente segue o planejamento, utilizando das técnicas e metodologias ativas selecionadas, adaptando-as conforme novas informações sobre a turma e seu desenvolvimento vão emergindo das atividades, mantendo sempre o respeito aos princípios andragógicos. Essa adaptabilidade é denominada de *feedback* fluido, e está representado pela linha tracejada. Após cada processo avaliativo, é realizado o “ritual” do *feedback*, ponto auge da estratégia, no qual há três tempos: O *feedback* do docente para a turma, o *feedback* da turma para o docente e o *feedback* mútuo e individualizado entre o docente e cada aluno. Além do processo avaliativo, cada um desses três tempos deve ser registrado pelo docente em seu portfólio.

Ao final da disciplina é realizado o terceiro momento da EEF, no qual o docente pode solicitar aos discentes a atividade reflexiva sobre o aprendizado obtido, bem como as experiências vivenciadas ao longo da disciplina. Um exemplo dessa atividade foi o ocorrido na turma 14, em que a docente solicitou uma escrita reflexiva para os alunos. Com o encerramento desse registro, deve ser anexado ao portfólio do docente, para consolidação de tudo que foi registrado, o qual deve ser analisado pelo docente, de modo a extrair as experiências e os saberes que o auxiliaram no aprimoramento da sua prática docente para as turmas seguintes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições da EEF, de forma sustentável, no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada do mestrando profissional. A pesquisa foi realizada com estudantes das turmas 12 e 14 do MPGOA, utilizando-se da análise de entrevistas e de escritas reflexivas, respectivamente.

Baseado nas análises dos dados, essa pesquisa tem como implicação teórica a possibilidade de afirmar que a EEF, na sua forma sustentável, apresenta o potencial de transformação de visão de mundo e perspectiva de significados, uma vez que desenvolve, nos estudantes, as suas capacidades autorregulatórias. Portanto, a EEF apresenta o potencial de diminuir os índices de evasão e ser base para a geração de bons profissionais e futuros pesquisadores. Salientamos que essa última constatação não foi revelada pelos estudos teóricos utilizados neste estudo.

Como implicação prática, é possível constatar que os alunos não só aconselharam o uso da EEF como base para os docentes do MPGOA, mas também foi proposto que a estratégia fosse assimilada como uma identidade do programa, o que o diferenciaria de outros programas de pós-graduação a nível profissional. Essa propositura, de ampliar a estratégia como identidade para o MPGOA, é uma constatação prática que serve para estudos posteriores.

Como produto desta pesquisa foi gerado um *framework* de como a EEF deve ser aplicada pelo programa. Com isso, indicamos que esse *framework* seja apreciado pela gestão do MPGOA, bem como pelo seu colegiado, respeitando sempre o interesse e a necessidade de tê-lo como identidade metodológica, podendo também ser publicizado para os discentes de modo que possam dar sua contribuição sobre a sua aplicabilidade.

Embora os resultados alcançados por esta pesquisa, algumas limitações foram encontradas, ficando por serem entendidas, mas servindo de fundamento para continuidade dessa e o desenvolvimento de novas pesquisas.

Uma primeira limitação se refere a correlação do nível de desenvolvimento da autorregulação do estudante, proposto por Zimmerman (2000), e os efeitos da EEF, pois percebeu-se que o nível de autorregulação de cada aluno interferiu na percepção das metodologias aplicadas. Portanto, essa pesquisa é importante pois sua compreensão auxiliará em melhores escolhas das metodologias ativas que serão aplicadas pelo docente junto a estratégia e conseqüentemente em um melhor processo ensino-aprendizagem.

Uma segunda limitação foi a não identificação do momento em que a EEF desenvolveu as características autorregulatórias nos discentes, ou seja, fica a indagação: Em que momento exato da aplicação da estratégia as características autorregulatórias foram desenvolvidas? Sendo essa uma questão problema para pesquisas futuras.

Também como proposição para pesquisas posteriores, sugerimos a análise da aplicabilidade da estratégia aqui estudada em outras realidades, como as capacitações institucionais e em outros níveis de ensino, por exemplo, a graduação, a pós-graduação acadêmica e a pós-graduação *lato sensu*.

Finalizamos esse estudo com um trecho de uma escrita reflexiva (R15), na qual o aluno apresenta um conceito de Goldberg (1998) sobre educação de qualidade e o atribui ao vivenciado na disciplina:

“Goldberg (1998), sobre uma educação de qualidade, fala: ‘Educação de qualidade é aquela que ajuda a formar a competência do homem frente aos desafios do mundo, agindo na direção da cidadania, da transformação produtiva e do crescimento do ser humano’. Esse conceito atribuo ao recebido durante esse período no transcorrer da disciplina, e, no meu caso em particular, durante as orientações” **(R15.2)**

REFERÊNCIAS:

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica – Unochapecó**, Chapecó, ano 4, n. 8, p. 65-77, jan./jun. 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville, SC: Editora Univille, 2003, 145 p

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, Santa Catarina: Editora Univille, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: Univille, 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 Ed. Joenville: Univille, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, Editora Univille, 2015.

ANDRZEJEWSKI, Carey E. *et al.* Uma intervenção de estratégia auto-regulada pode fechar a lacuna de desempenho? Explorando uma intervenção baseada em sala de aula em ciências da terra do 9º ano. **Aprendizagem e diferenças individuais**, v. 49, p. 85-99, 2016.

ARKIN, R.M.; BAUMGARDNER, A. Autodeficiência. In: JH Harvey, G. Weary (Eds.), **Atribuição**: questões básicas e aplicações. Nova York: Acadêmico Imprensa, 1985, p. 169 - 202.

ASKEW, Susan; LODGE, Caroline. Presentes, ping-pong e loops – feedback e aprendizagem. In: **Feedback para a aprendizagem** . Routledge, 2004. p. 1-18.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BANDURA, Alberto. O sistema do eu no determinismo recíproco. **Psicólogo americano** , v. 33, n. 4, pág. 344, 1978.

BANDURA, Alberto. Observational learning. In J.H. Byrne (Ed.) **Encyclopedia of learning and memory**, 2ed. Nova York: Macmillan. p. 482-484, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BYLIEVA, Daria *et al.* Auto-regulação em ambiente de E-learning. **Ciências da Educação** , v. 11, n. 12, pág. 785, 2021.

BOEKAERTS, Monique. Aprendizagem autorregulada na junção da cognição e da motivação. **Psicólogo europeu** , v. 1, n. 2, pág. 100-112, 1996.

BOEKAERTS, Monique; NIEMIVIRTA, Markku. Aprendizagem auto-regulada: Encontrar um equilíbrio entre os objetivos de aprendizagem e os objetivos de proteção do ego. In: **Manual de autorregulação** . Imprensa Acadêmica, 2000. p. 417-450.

BOEKAERTS, Monique; ZEIDNER, Moshe; PINTRICH, Paul R.. Auto-regulação: Uma visão geral introdutória. In: **Manual de autorregulação**, San Diego, Academic Press, 2000, p. 1-9.

BOEKAERTS, Monique; CORNO, Lyn. Auto-regulação em sala de aula: Uma perspectiva de avaliação e intervenção. **Psicologia Aplicada**, p. 199-231, 2005.

BOEKAERTS, Monique. Emoções, regulação emocional e autorregulação da aprendizagem. In: ZIMMERMAN, B.J.; Schunk, D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**, eds, Nova York, NY: Routledge, 2011, p. 408-425.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BORTOLETTO, Denise; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e regulação emocional de estudantes de pedagogia. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, p. 235-242, 2013.

BORUCHOVITCH, Evely.; SANTOS, Acácia. A. A. Estratégias de aprendizagem: Conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P.; SANTOS, A.A.A. SISTO, F.F.(Orgs.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006, p. 107-123.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, 401-409, 2014.

BRASIL. **Sobre a CAPES**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

BURTON, Jill. Reflective writing-Getting to the heart of teaching and learning. In: BURTON, J. *et al.* **Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning**. TESL-EJ, Publications, 2009, p. 1-11.

CASTELLÓ, Montserrat *et al.* Por que os estudantes consideram abandonar os doutorados? Fatores institucionais e pessoais. **Ensino Superior**, v. 74, p. 1053-1068, 2017.

CASTELLS, Manuel *et al.* **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, Jean. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CLEARY, Timothy J.; ZIMMERMAN, Barry J. Programa de empoderamento de auto-regulação: Um programa baseado na escola para melhorar os ciclos auto-regulados e auto-motivados de aprendizagem do aluno. **Psicologia nas Escolas** , v. 41, n. 5, pág. 537-550, 2004.

CHO, M.H., BERGIN, D.A. **Review of Self-regulated learning models and implications for theory development**. Trabalho apresentado na American Educational Research Association Annual Meeting, São Diego, 2009.

CHU, S.T., JAMIESON-NOEL, D.L., WINNE, P.H. O Papel do Feedback no Estudo, **Realização e Calibração**, 2000.

CYRULNIK, B., *et al.* El realismo de la esperanza. **The realism of hope**. Barcelona: Gedisa, 2004.

DEMBO, Myron H. Aprender a ensinar não é suficiente – os futuros professores também precisam aprender a aprender. **Teacher Education Quarterly** , v. 28, n. 4, pág. 23-35, 2001.

DEVOS, Christelle *et al.* Experiências de alunos de doutorado levando à conclusão ou desgaste: uma questão de sentido, progresso e angústia. **Jornal europeu de psicologia da educação** , v. 32, p. 61-77, 2017.

DE LA FUENTE, Jesús *et al.* Autorregulação pessoal, abordagens de aprendizagem, resiliência e ansiedade avaliativa em estudantes de psicologia. **Estudios sobre Educación** , n. 32, pág. 9-27, 2017.

DEL MAR FERRADÁS, M. *et al.* Perfis motivacionais em estudantes universitários. A sua relação com as estratégias de autodesvantagem e de pessimismo defensivo. **Aprendizagem e diferenças individuais**, v. 56, p. 128-135, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

DUBS, Renie. Permanecer o desertar de los estudios de postgrado: síntesis de modelos teóricos. **Investigación y postgrado**, v. 20, n. 1, p. 55-79, 2005.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, p. 371-378, 2002.

EFKLIDES, Anastásia. Interações de metacognição com motivação e afeto na aprendizagem autorregulada: O modelo MASRL. **Psicóloga educacional**, v. 46, n. 1, p. 6-25, 2011.

ESCARIO, Silvana. Concepção humanista (Carl Rogers): como recurso de atuação na educação para o trânsito–aprendizagem contextualizada. **@ rquivo Brasileiro de Educação**, v. 2, n. 3, p. 83-95, 2014.

FERNANDES, Eduardo Francisco *et al.* O fenômeno da evasão discente: estudo multicase nos programas de pós-graduação em administração do estado de Santa Catarina. 2018.

FIORAVANTE, Ana Paula Gonçalves. **Escrita reflexiva na formação inicial de professores: vivências no curso de pedagogia da FURG.** 2014. Dissertação de Mestrado.

FORNARI, Aline. **A informação sobre a evasão na pós-graduação:** o caso das disciplinas transversais nos cursos de strictu sensu da Universidade Federal do Paraná, 2021. Dissertação de Mestrado

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: **Líber Livro**, 2008.

GANDA, Danielle Ribeir. **A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores:** Um programa de intervenção. Tese, 2016.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias autoprejudiciais à aprendizagem de professores em formação. **Estudos de Psicologia (Campinas)** , v. 32, p. 417-425, 2015.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do Ensino Superior: análise da produção científica. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 03-25, 2018.

GEOCAPES – **Sistema de Informação Georreferenciadas.** Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso: 16 de dezembro de 2021.

GIL, Antônio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R.; MASON, Linda. Melhorando o desempenho da escrita, o conhecimento e a autoeficácia de jovens escritores em dificuldades: os efeitos do desenvolvimento de estratégias autorreguladas. **Psicologia educacional contemporânea** , v. 30, n. 2, pág. 207-241, 2005.

GROSS, James J.; RICHARDS, Jane M.; JOHN, Oliver P. Regulação da emoção na vida cotidiana. In: D. K. SNYDER, J. A. SIMPSON, & J. N. HUGHES (Eds.), **Emotional regulation in couples and families:** Pathways to dysfunction and health, Washington, DC: American Psychological Association, p. 13-35, 2006.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; PAULA, Marlubia Correa; HIRAI, Wanda Griep. Análise de discurso aplicada a investigação qualitativa: Perspectiva metodológica em debate. **New Trends in Qualitative Research**, v. 4, p. 40-54, 2020.

HADWIN, Allyson; JÄRVELÄ, Sanna; MILLER, Mariel. Auto-regulação, co-regulação e regulação compartilhada em ambientes de aprendizagem colaborativa. In: **Manual de auto-regulação da aprendizagem e desempenho** . Routledge, 2011. p. 65-84.

HOUNSELL, Dai. Rumo a um feedback mais sustentável para os alunos. In: **Repensando a avaliação no ensino superior**. Routledge, 2007. pág. 111-123.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

JUWAH, Charles e cols. Melhorando o aprendizado do aluno por meio de feedback formativo eficaz. **A Academia de Ensino Superior**, v. 140, p. 1-40, 2004.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: um guia prático. 2010.

KELLEY, Christopher M.; MCLAUGHLIN, Anne Collins. Diferenças individuais nos benefícios do feedback para a aprendizagem. **Fatores humanos**, v. 54, n. 1, pág. 26-35, 2012.

KIM, A. A.; KIM, H. J. A eficácia do feedback do instrutor para a avaliação do idioma orientada para o aprendizado: Uso de uma tarefa integrada de leitura e escrita em inglês para fins acadêmicos. **Avaliando a escrita**, v. 32, p. 57-71, 2017.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge Adult Education, 1980.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.

LEIJEN, Ä.; LEPP, L.; REMMIK, M. Por que desisti? Memórias de ex-alunos sobre seu processo de estudo e fatores relacionados à saída do doutorado. **Estudos em Educação Continuada**, v. 38, n. 2, pág. 129-144, 2016.

LIRA, G. V.; CATRIB, A. M. F.; NATIONS, M. K. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectivas e método. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 16, n. 1/2, p. 60, 2003.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MACLEOD, G., NEIL L., XIAOMENG T., YUNYING L., MEREDITH M., SHRAWANI S. Balancing Supportive Relationships and Developing Independence: An Activity Theory Approach to Understanding Feedback in Context for Master's Students. **Assessment and Evaluation in Higher Education** v. 45, n. 7, p. 958-72, 2020.

MARTÍNEZ-ARGÜELLES, María-Jesús *et al.* Usefulness of feedback in e-learning from the students' perspective. In: **European Conference on e-Learning (ECEL)**. 2013. p. 283-292.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: A guide to design and interpretation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2009.

MOOS, Daniel C.; RINGDAL, Alyssa. Aprendizagem autorregulada em sala de aula: Uma revisão da literatura sobre o papel do professor. **Education Research International**, v. 2012, 2012.

MORALES, Oscar Alberto; GARCÍA, Angel G. Rincón; ROMERO, José Tona. Cómo enseñar a investigar en la universidad. **Educere: Revista Venezolana de Educación**, n. 29, p. 217-226, 2005.

MOREIRA, Bernardo Leite. Dicas de feedback: a ferramenta essencial da liderança. **Rio de Janeiro: Qualitymark**, 2009.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

OLIVEIRA JUNIOR, M; LOURENÇO, C. D. S.; DINIZ, I. R. **Objetivos da orientação acadêmica na pós-graduação em administração**. XXIV SEMEAD - Seminários em Administração, 2021.

OURS, J. C. V.; RIDDER, G. Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph D students in economics. **Economics of Education Review**, v. 22, n. 2, p. 157-166, 2003.

PAGAMUNCI, Mirian Eduarda. Tecnologia, inovação e educação: uma análise reflexiva. **Gestão Escolar**, Curitiba, 2020.

PANADERO, Ernesto. Uma revisão da aprendizagem auto-regulada: seis modelos e quatro direções para pesquisa. **Fronteiras da psicologia**, p. 422, 2017.

PARIS, Scott G.; PARIS, Alison H. Classroom applications of research on self-regulated learning. **Educational Psychologist**, v. 36, p. 89-101, 2001.

PEREIRA, Rodrigo. Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE, v. 20, 2012.

PEREIRA, Victor Hugo *et al.* Determinantes do Processo de Evasão de Estudantes dos Cursos Stricto Sensu em Contabilidade no Brasil1. **Anais**, 2019.

PEREIRA, Diana; FLORES, Maria Assunção. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. **RIES**, v. 10, p. 40-54, 2013.

PERELS, Franziska; GÜRTLER, Tina; SCHMITZ, Bernhard. Training of self-regulatory and problem-solving competence. **Learning and instruction**, v. 15, n. 2, p. 123-139, 2005.

PERRY, Nancy E. *et al.* Investigando as interações professor-aluno que promovem a aprendizagem autorregulada. **Psicóloga educacional**, v. 37, n. 1, pág. 5-15, 2002.

PINHEIRO, Marlene Nogueira; BATISTA, Eraldo Carlos. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 7, n. 8, p. 70-85, 2018.

PINTRICH, P.R.; MARX, R.W.; BOYLE, R.A. Além da mudança conceitual fria: o papel das crenças motivacionais e dos fatores contextuais da sala de aula no processo de mudança conceitual. **Rev. Educ. Res.** v. 63, p. 167-199, 1993a.

PINTRICH, P.R. O papel da orientação para metas na aprendizagem autorregulada. in: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, PR; ZEIDNER, M. **Manual de autorregulação**, San Diego, Academic Press. 2000. p. 451-502.

PINTRICH, Paul R.; SCHUNK, Dale H. **Motivação na educação: teoria, pesquisa e aplicações**. PrenticeHall, 2002.

PINTRICH, Paul R. Uma estrutura conceitual para avaliar a motivação e a aprendizagem auto-regulada em estudantes universitários. **Revisão de psicologia educacional**, v. 16, p. 385-407, 2004.

PONTES, Rosana AF. Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica. V **COLÓQUIO INTERNACIONAL " EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE"**, V, p. 1-15, 2011.

RADOVAN, Marko; MAKOVEC, Danijela. Adult Learners' Learning Environment Perceptions and Satisfaction in Formal Education--Case Study of Four East-European Countries. **International Education Studies**, v. 8, n. 2, p. 101-112, 2015.

RODGERS, Carol R. Vendo a aprendizagem do aluno: a mudança do professor e o papel da reflexão. **Revisão educacional de Harvard**, v. 72, n. 2, pág. 230, 2002.

ROSÁRIO, Pedro *et al.* Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 349-358, 2010.

ROSÁRIO, Pedro *et al.* Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. **Psicothema**, v. 20, p. 563-570, 2008.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Teoria da autodeterminação e a facilitação da motivação intrínseca, desenvolvimento social e bem-estar. **Psicólogo americano**, v. 55, n. 1, pág. 68, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SADLER, D. Royce. Avaliação formativa e desenho de sistemas instrucionais. **Ciência instrucional**, v. 18, n. 2, pág. 119-144, 1989.

SAGASSER, Margaretha H.; KRAMER, Anneke WM; VAN DER VLEUTEN, Cees PM. Como os estagiários de pós-graduação em GP regulam sua aprendizagem e o que os ajuda e dificulta? Um estudo qualitativo. **BMC educação médica**, v. 12, p. 1-10, 2012.

DOS SANTOS, Gabriela Tavares; SANTOS-LUANA, Luana Leopoldo. **O feedback como estratégia de ensino para a educação em administração**. XLIV ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD 2020. Evento on-line - 14 a 16 de outubro de 2020, 2177-2576 versão online.

SANTOS, G. T.; SANTOS, L. L. LIRA FILHO, J. E. H. **Contribuições das concepções do feedback no processo de aprendizagem dos estudantes de administração**. XLV Encontro da ANPAD - EnANPAD - p. 2177-2576, 2021.versão online.

SCHUNK, Dale H; **Self-regulation through goal setting Clearinghouse on Counseling and Student Service**, University of North Carolina, 2001.

SCHUNK, Dale H; ZIMMERMAN, Barry. J. **Motivação e Aprendizagem Autorregulada: Teoria, Pesquisa e Aplicações**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

SILVA, AB da. Como os gerentes aprendem. **São Paulo: Saraiva**, p. 21-54, 2009.

SILVA, Cristiano Pereira; LIMA, TG de. Metodologia ativa no ensino técnico profissionalizante e ensino superior: uma análise das vantagens e contribuições na formação dos educandos. **Andrade Júnior JM, Souza LP, Silva NLC, organizadores. Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Inovar**, p. 96-113, 2019.

SILVA, M. D. S.; SILVA, A. B.; COELHO, A. L. A. L. Implicações do ambiente de aprendizagem em um mestrado profissional em administração de empresas no Brasil. **Pesquisa de Ambientes de Aprendizagem**, v. 22, n. 2, p. 173-192, 2017.

SOUVIGNIER, Elmar; MOKHLESGERAMI, Judith. Usando a autorregulação como uma estrutura para implementar a instrução de estratégia para promover a compreensão da leitura. **Aprendizagem e instrução** , v. 16, n. 1, pág. 57-71, 2006.

SPENCER, M. B.; DUPREE, D.; TINSLEY, B.; MCGEE, E. O.; HALL, J.; FEGLEY, S. G.; ELMORE, T. E. Resistance and resiliency in a color-conscious society: implications for learning and teaching, 2012. In: K. R. HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; URDAN, T. (Eds.), **APA Educational Psychology Handbook**, v. 1, Washington, DC: American Psychological Association, p. 461-494, 2012.

STRUCCI, R. **Inventario de Estratégias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio**. Buenos Aires: Psicoteca, 1991.

STUBB, Jenni; PYHÄLTÖ, Kirsi; LONKA, Kirsti. Equilíbrio entre inspiração e exaustão: bem-estar sociopsicológico experimentado por estudantes de doutorado. **Estudos em Educação Continuada** , v. 33, n. 1, pág. 33-50, 2011.

VACHON, Brigitte; LEBLANC, Jeannette. Eficácia da análise de incidentes críticos passados e atuais na aprendizagem reflexiva e na mudança prática. **Educação médica** , v. 45, n. 9, pág. 894-904, 2011.

VAN DER KLEIJ, Fabienne; ADIE, Lenore; CUMMING, Joy. Usando a tecnologia de vídeo para permitir a voz do aluno no feedback da avaliação. **British Journal of Educational Technology** , v. 48, n. 5, pág. 1092-1105, 2017.

WINNE, P.H. **Detalhes inerentes à aprendizagem autorregulada**. Educ. Psicol. V. 30, p. 173-187, 1995.

WINNE, P.H. Calibração do conhecimento e processos de aprendizagem dos alunos: Implicações para projetar ambientes de aprendizagem de software poderosos. **Educational Research**, v. 41, p. 466-488, 2004.

WINNE, P. H. Aperfeiçoamento das Medições de Auto-Regulação. **Educational psychologist**, v. 45, n. 4, p. 267–276, 2010.

WINNE, P.H. Uma análise cognitiva e metacognitiva da aprendizagem autorregulada, In: ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**, eds, Nova York, NY: Routledge, p. 15-32, 2011.

ZIMMERMAN, B.J. Atingindo a autorregulação: Uma perspectiva social cognitiva. in: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, PR; ZEIDNER, M. **Manual de autorregulação**, San Diego, Academic Press, p. 13-39, 2000.

ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D.H. **Educational psychology**: A century of contributions. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.

ZIMMERMAN B. J.; SCHUNK D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. Nova York, NY: Routledge, 2011.