

EMISSÃO DE *FEEDBACKS* PELOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

DÉBORA CRISTINA AURELIANO ROSSI DELALIBERA

Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, Paraná, Brasil

DIEGO FOGAÇA CARVALHO

Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, Paraná, Brasil / Universidade Anhanguera Uniderp, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

RESUMO: Nos ambientes educacionais, em especial nas disciplinas do curso de Direito, o uso do *feedback* é uma estratégia pedagógica de avaliação formativa, ou seja, favorece a aprendizagem dos alunos. O professor, ao elaborar o *feedback*, fornece informações que norteiam os estudantes, estabelecendo condições para a autoavaliação, regulando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem. No que se refere à fundamentação teórica para classificar os tipos de *feedbacks*, foram utilizados os autores Tunstall e Gipps (1996), Schwartz e White (2000, *apud* Paiva, 2006, p. 167) e Yorke (2003). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizada nos anos de 2020 e 2021, e objetiva compreender o processo de emissão dos *feedbacks* pelos professores do curso de Direito em disciplinas presenciais. Como método de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que, posteriormente, foram transcritas. Participaram da pesquisa cinco professores que atuam em disciplinas presenciais do eixo de formação técnico-jurídica de uma instituição de Ensino Superior do sul da Bahia. A análise dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Interpretou-se que a emissão dos *feedbacks* se dá no diálogo no início da aula, bem como após a correção dos instrumentos de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino do Direito. Feedback. Direito. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A reflexão quanto à avaliação é de extrema importância e relevância para o ensino no Direito, sendo importante entender que o uso do *feedback* é uma estratégia pedagógica de avaliação formativa, ou seja, favorece a aprendizagem dos alunos.

Ao falar de aprendizagem, encontra-se a importância da avaliação, em que o professor poderá intervir no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é um elemento-chave desse processo, uma vez que, por intermédio da avaliação, pode-se aferir se os objetivos previstos foram alcançados:

A avaliação entendida como meio do professor observar os processos de aprendizagem dos alunos e intervir, consiste no fio condutor da prática pedagógica. Para isso, o professor precisa ter conhecimentos específicos para observar esses processos e conhecimentos específicos para saber como intervir (Pedrochi Júnior, 2018, p. 63).

Para essa intervenção, no processo de ensino e aprendizagem, o professor necessita de um conhecimento específico, princípios básicos da pedagogia, que daria formação teórica para o profissional e poderia proporcionar maior conhecimento.

Quando o professor tem conhecimento sobre os diversos elementos que integram a aprendizagem, ao invés de o aluno receber como resposta à sua indignação pela nota obtida algo como “você deve estudar mais!” (resposta tradicional), a resposta do professor seria algo próximo a “como você estuda?”. Só assim se pode imaginar o papel docente coerente com a preocupação voltada para a aprendizagem e as ações adotadas pelo aluno, compreendendo amplamente o processo e não apenas o seu fim. (Lochama, 2011, p. 79).

Conforme afirma Lochama (2011), percebe-se a importância e a necessidade de um aprimoramento na formação dos professores no ensino do Direito pois, compreendendo os elementos do processo de ensino e aprendizagem, é possível ao professor buscar mecanismos que auxiliem os alunos nas dificuldades apresentadas, bem como possibilitem ao professor a compreensão do nível em que os estudantes se encontram e quais dificuldades ainda persistem.

Diante desse contexto, este estudo se justifica pela necessidade de se caracterizar o processo de emissão dos *feedbacks* pelos professores do curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior do sul da Bahia nas disciplinas presenciais.

DESENVOLVIMENTO

Avaliação Formativa

Ao se falar em avaliação, é preciso compreender que a avaliação faz parte do trabalho docente, visto que acompanha os processos de ensino e aprendizagem e acompanha os resultados alcançados durante o trabalho do professor e dos alunos, tendo em vista os objetivos propostos, a fim de constatar avanços e dificuldades.

Esse trabalho, então, não se presta apenas em aplicação de provas e atribuições de notas, mas leva ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos e da metodologia e didática do professor. Ou seja, no processo de avaliação, o professor avalia o desempenho dos alunos, sua prática de ensino, além da metodologia que usa.

Assim, deve-se entender a avaliação como um processo que acompanha a aprendizagem dos alunos e analisa os resultados obtidos visando a consolidação de aprendizagens.

Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 44): “ao tratar do sujeito da avaliação não podemos ocultar a questão das intencionalidades. Não basta identificar quem faz a avaliação. É preciso ir além e perguntar pelas intenções”. Ou seja, é imprescindível alinhar os processos avaliativos e os processos de desenvolvimento humano, afinal a avaliação educacional deve:

Evidenciar os aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes nas escolhas, contingências e opções que se colocam aos sujeitos em processos de avaliação, que se redefinem na sua trajetória de formação e se refletem na construção do perfil profissional (Marinho-Araujo; Rabelo, 2015, p. 446).

Assim, pode-se entender que a avaliação será composta por três fases, sendo a primeira marcada pelos objetivos delineados, a segunda fase é a aplicação dos instrumentos de avaliação e a terceira traz as conclusões, a reflexão dos resultados e novos direcionamentos.

Segundo Cardinet e Perrenoud (1986, p. 14), a avaliação formativa “visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.”

De acordo com Hadji (2001, p. 116), a avaliação formativa “está centrada na gestão das aprendizagens e, ao procurar guiar o aprendente para facilitar os seus progressos, reclama-se de procedimento pertinente de formação.”

Assim, o processo de avaliação, a partir do contexto de subjetividade social, passa a ter caráter formativo e desenvolvimental, como afirma Marinho-Araújo (2004, p. 84): “deve influenciar a re-configuração de contextos e condições sociais, para que esses se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil profissional que se deseja formar”.

A Avaliação Formativa tem como objetivo informar o aluno e o professor sobre os resultados da aprendizagem, onde o professor acompanha o aluno e o processo de aprendizagem desse “de forma interativa e constante, de maneira a ajudar suas intervenções pedagógicas as situações didáticas, visando otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competência” (Garcia; Tenório, 2012, p. 356). Desta forma, para avaliar é “indispensável criar mecanismos de acompanhamento do processo para ir entendendo, acertando e orientando no sentido desejado” (Roldão, 2003, p. 41).

A avaliação não se limita mais aos objetivos delineados previamente, ela busca um entendimento quanto aos resultados explícitos e implícitos. Os resultados explícitos, seriam as respostas dadas às avaliações sendo entendidas como certo ou errado, e sendo entendidas considerando se os objetivos delineados foram alcançados. Ao falar dos resultados implícitos, esses seriam questionamentos diretamente relacionados a entender o erro e as dificuldades dos alunos no momento da avaliação, decorrente do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, o processo de aprendizado do discente é acompanhado pelo docente que verifica se o estudante demonstrou progresso em seu processo de aprendizagem, sendo assim, o docente pode estar próximo do aluno e intervir, a fim de compreender as dificuldades e problemas no aprendizado, emitindo o *feedback*.

O *feedback*, então, é o componente da avaliação formativa que desempenha um papel importante nesse processo, sendo uma informação obtida por meio de uma atividade, essa informação é passada do professor ao aluno e visa regular o processo de ensino aprendizagem, fornecendo, de maneira contínua, orientações aos alunos sobre os objetivos a serem alcançados, conduzindo o aluno a realizar uma autoavaliação e uma autorregulação do seu aprendizado.

Feedback

O termo *feedback* é originário da Biologia, refere-se à mensagem que volta para um organismo após a interação com o seu ambiente, ou seja, uma cadeia de ação e reação (Rinvolucrí, 1994, p. 287).

Segundo o dicionário, a definição de *feedback* é o retorno de informação, processo e obtenção de uma resposta (Michaelis, 2020).

Porém, o *feedback* está para além da função de informar. Ele tem função de reforço, “a intervenção do professor repercute-se sobre a estrutura motivacional do aluno – isto é, sobre a motivação e disponibilidade para a atividade – reforçando-a ou modificando-a” (Quina, Costa e Diniz, 1998, p. 735).

Na avaliação formativa, os alunos devem ser capazes de usar o feedback para melhorar seu aprendizado. Outro aspecto importante da relação entre feedback e aprendizagem é que o feedback tem um forte efeito sobre a motivação dos alunos e seu senso de autoeficácia – como eles se sentem sobre suas várias habilidades –, ambos são grandes influências na aprendizagem.

O feedback entre o professor e o aluno pode ser expresso de forma oral, escrita ou ambas. Segundo estudo de Dias e Santos (2006, p. 512), o feedback emitido de forma escrita pelo professor deve ser claro, a fim de mostrar o caminho a ser seguido pelo aluno proporcionando a reflexão.

A emissão do feedback pode acontecer de forma oral. Segundo Winne e Butler (1994 *apud* Hattie; Timperley, 2007, p. 82), a oralidade seria de grande importância para os alunos, visto a possibilidade de “confirmar, acrescentar, reformular ou reorganizar a informação que têm na memória”. Para Pinto (2017, p. 27), o feedback oral proporciona ao aluno a possibilidade de interagir com o emissor, expondo a sua interpretação do feedback recebido, porém é importante “que o professor esteja atento à forma como cada aluno reage de modo que a sua fala seja entendida e aceita pelos alunos e os envolva no processo de aprendizagem”.

Para Shute (2008, p. 154), *feedback* assume caráter formativo e é definido como informações passadas ao aluno que se destinam a modificar seu pensamento ou comportamento com o objetivo de melhorar o aprendizado, sendo o aluno o principal destinatário do *feedback*.

Black (2009, p. 199) afirma que se o *feedback* fornecido frequentemente pelas avaliações tem o intuito de melhorar o ensino, então deve refletir objetivos importantes. Nas palavras da autora a utilização do *feedback* “requer o julgamento pelo professor, a confiança e a flexibilidade no gerenciamento de um planejamento curricular que só pode resultar da propriedade de tal plano”.

Nesse sentido, segundo Gipps (1999), o *feedback* do professor para o aluno é um elo fundamental entre a avaliação e a aprendizagem, e também pode ser analisado em termos da relação entre professor e aluno.

Tipos de Feedback

Para iniciar este tópico é preciso destacar que não foram encontrados autores que mencionem o *feedback* no ensino no Direito. Realizou-se pesquisa em 05 de março de 2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os termos “Feedback” e “Direito” nos anos de 2000 a 2021 e foram encontrados 177 resultados, porém, nenhum deles sobre a temática “tipos de feedback no ensino no Direito”. As pesquisas mais atuais mostram a retomada aos autores mencionados neste estudo, que classificam os tipos de *feedback*.

Assim, a pesquisa realizada por Tunstall e Gipps (1996, p. 392) descreve e classifica o *feedback* de professores para alunos como parte do processo de avaliação, sugerindo que tal *feedback* pode ser categorizado como avaliativo ou descritivo.

Feedback avaliativo seria crítico, com uso implícito ou explícito de normas, com o objetivo de fornecer informação escrita ou simbólica, descrevendo e/ou quantificando somente os produtos realizados pelos alunos, nesse caso o erro é desvalorizado, incide sobre o produto final e visa, sobretudo, atribuir um nível ou classificação, indicando o quanto o aluno supostamente aprendeu em relação ao pretendido. Outra característica são os poucos efeitos de natureza reguladora.

Segundo as autoras, o *feedback* descritivo encontra-se associado à avaliação formativa, especificando o alcance e melhoria, caracterizado por uma abordagem orientada para o domínio da avaliação formativa, o que envolve o reconhecimento dos professores de realizações específicas, utilizando critérios específicos de correção ou procedimentos de verificação.

O *feedback* descritivo está relacionado à tarefa apresentada, fazendo referência específica ao desempenho real do estudante ou competência. Nessa abordagem, é comum a prática dos professores em promover discussões sobre o caminho a seguir e o uso de estratégias de autorregulação, além de metodologias que levam o aluno a refletir sobre a melhor forma de ultrapassar as dificuldades, indicando ações futuras relacionadas às atividades discutidas pelo professor e o alunado.

Schwartz e White (2000, p. 167, *apud* Paiva, 2006, p. 230) apontam a existência de dois tipos de *feedback*: o formativo e o somativo. Para os autores, o primeiro visa modificar o pensamento ou comportamento de um aluno em prol da aprendizagem, com o objetivo de motivar o aluno e torná-lo participativo nas aulas. O *feedback* somativo, por seu turno, busca avaliar uma tarefa ou testar o aluno com a finalidade de atribuição de nota.

Segundo Yorke (2003), o *feedback* pode ser formal ou informal, sendo o *feedback* informal encontrado na forma oral, em conversa com o discente, como também por meios eletrônicos como e-mail ou participação em fóruns na resposta de uma discussão para fomentar a participação ou direcionar a discussão. Já o *feedback* formal pode ser definido como aquele que tem referência a um quadro específico de avaliação curricular, já que é por meio da atribuição de notas que o desempenho do aluno é “medido”. As avaliações envolvem atividades exigidas do aluno (fazer o trabalho) e do avaliador (avaliar o trabalho e fornecer o *feedback*).

Quadro 1 – Classificação de *Feedback*

TIPOS DE <i>FEEDBACK</i>	CONCEITO DE <i>FEEDBACK</i>	AUTORES
DESCRITIVO	Está relacionado à tarefa, fazendo referência específica ao desempenho real da criança ou competência. O professor utiliza critérios específicos e correções ou procedimentos de verificação.	Tunstall e Gipps (1996)
AVALIATIVO	Crítico, com uso implícito ou explícito de normas, com o objetivo de transmitir informação escrita ou simbólica, descrevendo e/ou quantificando somente os produtos realizados pelos alunos, nesse caso o erro é desvalorizado.	Tunstall e Gipps (1996)
FORMATIVO	Visa modificar o pensamento ou comportamento do aluno em prol da aprendizagem com o objetivo de motivá-lo e torná-lo participativo nas aulas.	Schwartz e White (2000 <i>apud</i> Paiva, 2006, p. 230)
SOMATIVO	Busca avaliar uma tarefa ou testar o aluno com a finalidade de lhe atribuir uma nota.	Schwartz e White (2000 <i>apud</i> Paiva, 2006, p. 230)
FORMAL	Encontrado nas avaliações das disciplinas onde o desempenho dos estudantes pode ser “medido”.	Yorke (2003)
INFORMAL	Encontrado na forma oral, em conversa com o discente, como também por meios eletrônicos como e-mail ou participação em fóruns na resposta de uma discussão para estimular a participação ou direcionar a discussão.	Yorke (2003)

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Dessa forma, compreende-se que os *feedbacks* devem fornecer “informações úteis aos alunos, ou seja, informações sobre seus erros e acertos, sobre suas estratégias para resolver um problema, sobre uma possível melhora em algum aspecto” (Pedrochi Júnior, 2012, p. 44-45).

Logo, diante de todas as classificações, é importante entender que cada *feedback* poderá ser utilizado de acordo com o objetivo do professor nos processos de aprendizagem.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que tem por objetivo compreender o processo de emissão dos *feedbacks* pelos professores do curso de Direito nas disciplinas presenciais.

O pesquisador, na pesquisa qualitativa, vai a campo e busca obter informações a partir da visão das pessoas envolvidas no estudo. Coletas qualitativas podem ser conduzidas por vários caminhos. A validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, isto é, não precisa ser, necessariamente, orientado por

critérios científicos teóricos. Nas palavras do autor:

Os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos (Flick, 2009, p. 24).

A metodologia utilizada na análise dos dados é a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que possui divisões para sua condução, sendo elas: a organização da análise, a codificação, a categorização, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos resultados.

A fase de organização da análise se subdivide em i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados e; iv) interpretação desses resultados.

Para esta pesquisa, foi aplicada a entrevista semiestruturada de caráter exploratório, com o intuito de identificar o processo de emissão dos *feedbacks* pelos professores do curso de bacharelado em Direito de uma instituição de Ensino Superior do sul da Bahia.

A entrevista semiestruturada tem por objetivo dar mais segurança para o entrevistador, pois as questões irão ajudar a chegar ao objetivo específico e contribuirão com a otimização do tempo, além de proporcionarem maior flexibilidade quando, ao longo da entrevista, surgirem informações novas (Flick, 2009). Na entrevista semiestruturada não há um roteiro fechado, podendo o entrevistador basear-se na fala do entrevistado, pois, segundo Szymanski (2008), os objetivos da entrevista devem ser claros para que haja uma compreensão do material que está sendo colhido e para sua posterior aplicação de forma satisfatória.

A entrevista aconteceu por meio da plataforma *online Microsoft Teams*, em dia e horários pré-agendados com os participantes. Os dados foram utilizados somente para os fins de pesquisa e tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do participante. Não foi veiculada a imagem do participante, limitou-se à análise do áudio na entrevista.

Para a coleta de dados, os participantes da pesquisa foram convidados a participar voluntariamente. Nesse convite foram expostos os objetivos da pesquisa e a solicitação de autorização para realizar gravações de áudio e vídeo, sendo utilizado apenas o áudio da entrevista para transcrição. Os convidados que aceitaram o convite assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que solicitava autorização para gravar e, posteriormente, transcrever as entrevistas realizadas.

Em reunião realizada em 15 de dezembro de 2020, a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, sob o parecer número 4.467.318. De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos no país, esse trabalho está em conformidade com os preceitos éticos.

Como critério de inclusão do estudo, fizeram parte os professores do curso de bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior do sul da Bahia que lecionam disciplinas na modalidade presencial, no eixo de formação técnico-jurídica previsto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, limitando-se a cinco professores,

sendo o critério de exclusão os docentes que não estão vinculados às disciplinas do eixo de formação técnico-jurídica e os que lecionam disciplinas a distância.

Assim, a entrevista semiestruturada ocorreu em maio de 2021 com cinco professores do curso de bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior do sul da Bahia. As entrevistas foram previamente agendadas e duraram aproximadamente 30 minutos cada entrevista. A análise das informações seguiu a ordem dos dados obtidos na entrevista.

A gravação do áudio foi transcrita na sua íntegra e, após, procedeu-se à Análise de Conteúdo de Bardin (2011), iniciando pela leitura flutuante com a escolha dos documentos, seguida da formulação das hipóteses e objetivos. Na sequência, realizou-se a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material. Após, fez-se necessária a leitura de todo o material obtido, a fim de responder às questões da pesquisa.

Vale observar que diante da pandemia mundial do coronavírus (SARS-CoV-2) e das recomendações de isolamento social, as Instituições de Ensino migraram suas aulas para o sistema remoto, com aulas a distância. Em razão desse fato, na análise das falas dos participantes, nota-se a influência do período de pandemia.

Para preservar a imagem dos professores, o nome e a fala dos participantes foram codificados como P1 (Professor 1) para o primeiro entrevistado, P2 (Professor 2) para o segundo e assim sucessivamente, até chegar ao P5 (Professor 5), o último docente entrevistado. Os participantes tiveram suas falas transcritas e depois codificadas como F1 para a primeira fala, F2 para a segunda fala e assim sucessivamente.

O objetivo da pesquisa foi entender a emissão dos *feedbacks* pelos professores do curso de Direito nas disciplinas presenciais, sendo assim, procurou-se conhecer o dia a dia do docente em sala de aula, a fim de verificar a presença do *feedback* em momentos diversos. Os participantes da pesquisa foram questionados de forma mais direta quanto ao entendimento sobre o conceito de *feedback* e o uso durante o processo de aprendizado.

ANÁLISE DOS DADOS

A primeira etapa da análise de conteúdo de Bardin (2011) constitui-se na leitura flutuante que, no presente trabalho, decorreu do processo de transcrição dos áudios da entrevista semiestruturada e, em seguida, de uma leitura aprofundada.

Cabe reiterar que o objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de emissão dos *feedbacks* pelos professores do curso de Direito nas disciplinas presenciais. Nesse sentido, refere-se a caracterizar a emissão dos *feedbacks* pelos professores em momentos diversos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, em quais momentos do processo de ensino e aprendizagem os participantes da pesquisa emitem os *feedbacks* aos estudantes.

Para organizar o processo de análise, cabe destacar que se optou por apresentar as unidades de análise na íntegra e, em negrito, os índices identificados que possibilitaram o processo de categorização. O primeiro entrevistado, (P1), em sua primeira fala (F1), aponta momentos de tira-dúvidas em sala de aula sobre instrumentos

que compõem a nota semestral, na qual interpretamos os primeiros indícios de possíveis *feedbacks*.

P1F1: “Geralmente eu bato um papo com eles no início né, **converso** um pouquinho, falo da aula anterior ou se tem algum trabalho eles tiram dúvidas sobre algum trabalho (...)”

Nota-se em P1F1 que existe um diálogo entre professor e aluno e que o professor realiza comentários sobre o que foi avaliado, tirando as dúvidas existentes. Na terceira fala (F3), P1 aponta um descontentamento dos alunos quanto às aulas virtuais, mostrando a intervenção do professor ao estimular a participação dos alunos e direcionando a discussão. Observa-se, a seguir, conforme explanado, que as aulas presenciais passaram a ser a distância em razão da pandemia (SARS-CoV-2).

P1F3: “(...) é, às vezes eu só comento alguma coisa. Esses dias eles reclamaram da aula virtual e aí a gente começa a conversar sobre isso, que já é uma coisa conhecida que não tem como reclamar, já vão para o semestre nessa situação, aí eu **converso** um pouco com eles.”

Os entrevistados P2, P3 e P5 apontam conversas com os discentes, fomentando, também, a participação:

P2F1: “Quando é feito em sala de aula (presencial), tem um momento breve de **conversa** com os alunos, para quebrar o gelo, descontrair um pouco e, às vezes, nesse momento alguém puxa um assunto (...)”

P3F1: “A primeira coisa que eu gosto de fazer na minha aula é a quebra da verticalidade (...) eu deixo os alunos tranquilos para **perguntar**, pra divergir do que eu penso, garantir a todos o lugar do dissenso, com respeito. E eu consigo um **retorno** muito bom, é o que os alunos me dizem sempre que eu busco ouvi-los (...)”

P5F1: “Eu sempre início perguntando da vida deles (...) eu gosto de fazer sempre uma revisão da aula anterior para que os alunos tenham mais facilidade de dar o *link* daquilo que está sendo construído(...)as minhas disciplinas são teóricas e os alunos não gostam de aulas teóricas, é uma forma que eu trago para que eles possam entender. Isso torna os alunos participativos, as disciplinas não ficam tão pesadas. Nessa **conversa** eles vão trazendo o ponto de vista deles e eu vou dando o **retorno**, ensinando a fundamentar, apontando o erro e mostrando o que seria correto naquele caso”.

O diálogo proposto pelo professor no início da aula mostrou ser um momento de motivação e participação do aluno com o docente. Consegue-se, pois, perceber que o professor tem a oportunidade de emitir o *feedback* quando fomenta a participação dos alunos para a discussão em sala de aula.

Essa conversa inicial, quando há o momento de os alunos indagarem sobre atividades, conteúdos que tenham dúvidas, entre outros, são momentos em que o professor consegue obter informações sobre o aprendizado dos alunos e, assim, emitir o *feedback*.

Nota-se nos trechos das falas dos entrevistados P1F1, P1F3, P2F1, P3F1 e P5F1, indícios de emissão do *feedback* no início da aula de forma oral.

As palavras destacadas e aqui colacionadas: “retornos”, “conversa”, “perguntar”, são índices que a análise busca explicar e que justificam a categorização proposta, ou seja, para a categorização, buscou-se identificar primeiramente os índices, propostos em negrito, de forma homogênea, analisando no contexto da entrevista, constituindo uma

interpretação, sendo possível inferir que no início da aula o professor, ao conversar com o aluno, responde a questionamentos e inquietações, emite o *feedback* informal.

Segundo os conceitos teóricos, resumidos no Quadro 1, no *feedback* informal, o professor o emite de forma oral e, nesse momento, consegue direcionar a discussão e fomentar a participação do aluno, conforme os ensinamos de Yorke (2003).

Schwartz e White (2000 *apud* Paiva, 2006, p. 230) afirmam que o *feedback* formativo é o que busca modificar o pensamento ou comportamento do aluno em prol da aprendizagem com o objetivo de motivá-lo e torná-lo participativo nas aulas. Pode-se dizer que a emissão do *feedback* visa também motivar o aluno. Corroborando com essa afirmação Quina, Costa e Diniz (1998, p. 735) quando afirmam que a função do *feedback* repercute sobre a estrutura motivacional do aluno.

Sendo assim, diante da análise dos dados das entrevistas e da bibliografia, foi possível criar a categoria intitulada "*feedback* no diálogo: no início da aula", apontando para o *feedback* presente no diálogo, no momento inicial da aula, emitido a partir de uma pergunta do aluno, ou seja, o professor emite o *feedback* mediante provocação do discente. Portanto, interpreta-se que o questionamento do aluno é o ponto de partida para essa forma de *feedback*.

Os professores entrevistados não afirmaram claramente fornecer o *feedback* nesse momento inicial da aula, porém, foi possível identificar indícios de que há essa emissão. Nota-se que o *feedback* informal se encontra presente, porém o ato de dialogar e direcionar a discussão não é considerado pelos professores entrevistados como *feedback*.

Em segundo momento, na análise das entrevistas, encontra-se a emissão do *feedback* após a correção dos instrumentos de avaliação, sendo:

P1F5: "Então, eu costumo até dar um *feedback* sobre os trabalhos, eu recebo o arquivo e respondo um a um, é muito assim, de ter uma noção de estar bem redigido de colocar o conteúdo, de transferir o conteúdo para o trabalho, e sem aquela coisa do copiar e colar da internet, eu observo muito as dificuldades, as dificuldades básicas. (...)".

P2F3 afirma que após a correção dos trabalhos é emitido uma resposta ao aluno:

P2F3: "Os trabalhos vêm via e-mail, e eu busco dar uma resposta via e-mail também, por exemplo "recebi, olha faltou tal e tal ponto, sempre poder..." porque eu sinto que eles se sentem também mais valorizados e também percebem onde foi legal, onde não foi. Eu acho que no primeiro semestre acabei dando só um "ok, recebi" alguma coisa do tipo, mas a gente viu que a demanda deles era para poder ter uma correção mais geral, de forma mais específica, mais individualizada. Então, eu tenho buscado sempre fazer, sempre pontuar ali o trabalho dele, o que ele abordou."

Quanto ao participante P3, na F7 discorre sobre o retorno que dá ao aluno a respeito do que foi avaliado após a correção dos trabalhos:

P3F7: "Nos trabalhos eu costumo fazer isso quando dá, então, por exemplo, alguns trabalhos eu dou a nota e respondo o que faltou, o que não faltou, por e-mail eu dou, sempre que possível, eu dou esse retorno para que eles percebam como foi aquela correção e o que foi que eu valorizei ali. Nos trabalhos com plágio eu mostro o site que a pessoa pegou e no geral eu falo a diferença de fundamentar e plagiar. Não

gosto da questão de constranger, de trazer nomes, eu faço isso de citar nomes quando é para elogiar, “Fulano você gostaria de ler para seus colegas sua resposta” e aí o aluno lê e eu falo “Gente, tá vendo isso aí, perfeito a resposta do aluno, ele citou isso, fundamentou.”, mas quando é o contrário eu não falo nomes eu falo no geral “um problema geral que eu encontrei ...”, eu gosto de citar muito quando é para elogiar.”

P4F8 e P5F4: discorrem sobre a devolutiva ao aluno do que foi avaliado:

P4F8: “De forma tranquila, eu tive uma dificuldade com **um trabalho de apresentação, um grupo fez um trabalho péssimo e eu dei um *feedback***, falei ‘Olha, fico triste porque são alunos muito bons e que não se respeitaram, não se valorizaram, não respeitaram os colegas porque esse é assunto de prova’ ai eles questionaram e depois no *WhatsApp* mandaram um texto todo em caixa alta, daí eu falei para conversarmos, mas respondi de forma bem genérica para não entrar em diálogo ali e na aula eu volto com o assunto”.

P5F4: “Eu sempre faço devolutiva individual, exatamente pelo fato de acompanhar mesmo o desenvolvimento do aluno, então **a minha avaliação** não é só de conteúdo, como no início do semestre eu trago **apontamentos sobre formatação, estruturação de texto**, então eu faço esse tipo de apontamento, faço esse tipo de correção e coloco pra eles que nesses pontos específicos não foi aprofundado, não teve legislação, muitos erros de acentuação, mas sempre indicando o caminho, sempre dizendo ‘muito legal seu texto, mas só tem site jurídico de internet, você tem que ir pra sites acadêmicos, livros, teses.’ Sempre no sentido de dar um retorno individual, acredito que com o retorno individual ele consegue identificar onde está deficiente”.

Analisando os dados obtidos, verificaram-se semelhanças entre os trechos das falas dos entrevistados, podendo identificar que o *feedback* também é emitido após a correção dos instrumentos de avaliação.

Destacam-se os termos, aqui nomeados de índices: “trabalhos” e “avaliações” encontrados nos trechos elencados. Identificaram-se, portanto, os trechos semelhantes, sendo organizados e categorizados, justificados pela confluência dos índices, gerando categorias emergentes de análise quanto à emissão do *feedback* realizado após a correção dos instrumentos de avaliação.

Os entrevistados apontam que na devolutiva sobre o rendimento dos alunos, de acordo com os instrumentos de avaliação, são emitidos retornos sobre o que foi avaliado, caracterizando outro momento de emissão de *feedback*.

De acordo com a análise, pode-se classificar a emissão posterior à correção dos instrumentos como *feedback* formal, encontrado nas avaliações das disciplinas, em que o desempenho dos estudantes pode ser “medido” e pode ser definido como aquele que tem referência a um quadro específico de avaliação curricular. Elas envolvem atividades exigidas do aluno, ou seja, fazer o trabalho e envolvem atividades exigidas do avaliador, para avaliar o trabalho e emitir *feedback* no qual o aluno pode aprender, conforme afirma Yorke (2003), elencado no Quadro 1.

Conclui-se que o *feedback* emitido após a correção dos instrumentos de avaliação pode ser visto como um recurso aplicado à avaliação sobre o que foi avaliado.

Então, de acordo com o objetivo da pesquisa, que é a caracterização da emissão do *feedback*, por meio da análise dos dados foi possível chegar aos seguintes momentos do processo de ensino e aprendizagem: emissão dos *feedbacks* no diálogo no início da aula e emissão após a correção dos instrumentos de avaliação.

CONCLUSÃO

Entende-se que o *feedback* do professor deve, segundo Sadler (1989), fornecer aos alunos informações claras, descritivas e baseadas em critérios que indiquem onde eles estão em uma progressão de aprendizagem, como, também, se a sua compreensão difere da meta de aprendizagem desejada e como eles podem seguir em frente. Sendo o docente o responsável por tomar medidas para fechar as lacunas entre a aprendizagem atual dos alunos e a meta, modificando a instrução, avaliando novamente para dar mais informações sobre a aprendizagem, ou seja, de forma contínua.

Diante disso, a presente pesquisa, teve a participação de cinco professores do curso de bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior do sul da Bahia, que lecionavam disciplinas do eixo de formação técnico-jurídica. Por meio da entrevista semiestruturada e da posterior análise foi possível responder à pergunta, objeto do presente estudo.

Assim, busca-se, neste capítulo, destinado às conclusões resultantes das análises realizadas, apresentar a resposta à pergunta da presente pesquisa “Como se configura o processo de emissão dos *feedbacks* pelos professores do curso de Direito nas disciplinas presenciais?”

Ao falar da emissão dos *feedbacks*, a partir dos resultados obtidos na análise, ficou evidenciado que os professores emitem o *feedback* no diálogo (no início da aula) e há também a emissão do *feedback* após a correção dos instrumentos de avaliação.

A emissão do *feedback* no diálogo, no início da aula:

- O diálogo proposto pelo professor, no início da aula, mostrou ser um momento de motivação e participação do aluno com o docente. Consegue-se perceber que o professor tem a oportunidade de emitir o *feedback* quando fomenta a participação dos discentes na discussão em sala de aula.
- Por mais que o docente crie o momento de discussão em sala de aula, ele só emite o *feedback* mediante os questionamentos dos alunos sobre um determinado assunto.
- Importante destacar que nenhum professor afirmou claramente fornecer o *feedback* no momento inicial da aula, nota-se que o *feedback* informal se encontra presente, porém, o ato de dialogar e direcionar a discussão não é considerado pelos professores entrevistados como *feedback*.

A emissão do *feedback* após a correção dos instrumentos de avaliação:

- Todos os entrevistados fornecem o *feedback* na devolutiva dos instrumentos de avaliação.

Portanto, construindo a resposta quanto a emissão do *feedback*, pode-se inferir que o *feedback* é emitido no início da aula por meio do diálogo e após a correção dos instrumentos de avaliação.

DELALIBERA, D. C. A. R.; CARVALHO, D. FOGAÇA.

Percebe-se, então, que em nenhum momento os professores relataram que o *feedback* refletia na prática pedagógica, portanto, indaga-se, nesta pesquisa, se esses professores possuíam a compreensão do seu papel ao elaborarem e emitirem um *feedback*.

Neste momento levanta-se a questão da falta do conhecimento específico sobre os elementos que integram a aprendizagem, refletindo diretamente na emissão dos *feedbacks*. O conhecimento específico pode proporcionar a supressão das lacunas e dificuldades de aprendizagem dos discentes.

Portanto, ao chegar ao final desta jornada de pesquisa, outros questionamentos emergiram: "O professor do curso de Direito compreende seu papel na emissão do *feedback*?", "Esse professor conhece o processo de ensino e aprendizagem?", "Como o professor pode ter acesso a esse conhecimento específico sobre os elementos que integram o processo de ensino e aprendizagem?".

Diante do resultado da pesquisa e das inquietações apresentadas é possível expandir o trabalho para outras instituições de ensino superior, visto que em um âmbito mais geral, os resultados da pesquisa mostraram a necessidade de estudos sobre o ensino e aprendizagem no curso de Direito, uma vez que as discussões apresentadas nesse estudo não se esgotaram, abrindo caminhos para novas pesquisas.

Artigo recebido em: 25/04/2023

Aprovado para publicação em: 05/12/2023

EMISSION FEEDBACKS BY TEACHERS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE UNDERGRADUATE LAW COURSE

ABSTRACT: In educational environments, especially in Law course subjects, the use of feedback is a pedagogical strategy for formative assessment, that is, it favors student learning. The teacher, when preparing the feedback, provides information that guides the students, establishing conditions for self-assessment, thus regulating the teaching and learning process. With regard to the theoretical foundation to classify the types of feedbacks, the authors Tunstall and Gipps (1996), Schwartz and White (2000 *apud* Paiva, 2006, p. 167) and Yorke (2003) were used. This is an exploratory qualitative research, carried out in the years 2020 and 2021, and aims to understand the process of issuing feedbacks by professors of the Law course in face-to-face disciplines. As a method of data collection, semi-structured interviews were used, which were later transcribed. Five professors who work in face-to-face disciplines of the technical-legal training axis of a Higher Education institution in the south of Bahia participated in the research. Data analysis was carried out using Bardin's Content Analysis (2011). It was interpreted that the issuance of feedback takes place in the dialogue at the beginning of the class, as well as after the correction of the assessment instruments.

KEYWORDS: Teaching of Law; Feedback; Law; Learning.

RETROALIMENTACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN DERECHO

RESUMEN: En los entornos educativos, especialmente en las asignaturas de Derecho, el uso de retroalimentación es una estrategia pedagógica de evaluación formativa, es decir, que favorece el aprendizaje de los alumnos. Al proporcionar retroalimentación, el profesor aporta información que orienta a los alumnos, estableciendo condiciones para la autoevaluación, regulando así el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la base teórica para clasificar los tipos de retroalimentaciones, se utilizaron los autores Tunstall y Gipps (1996), Schwartz y White (2000, apud Paiva, 2006, p. 167) y Yorke (2003). Se trata de un estudio cualitativo exploratorio, realizado en 2020 y 2021, cuyo objetivo es comprender el proceso mediante el cual los profesores de Derecho emiten comentarios en las asignaturas presenciales. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como método de recogida de datos, que luego se transcribieron. Participaron en la investigación cinco profesores que trabajan en asignaturas presenciales en el eje de formación técnico-jurídica de una institución de enseñanza superior del sur de Bahía. Los datos fueron analizados utilizando el Análisis de Contenido de Bardin (2011). Se encontró que la retroalimentación se da en el diálogo al comienzo de la lección, así como después de la corrección de los instrumentos de evaluación.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho. Retroalimentación. Derecho. Aprendizaje.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLACK, P. **Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino?** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/717/657>. Acesso em: 9 fev. 2024.

CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação democrática**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS, S., SANTOS, L. **Avaliação Reguladora, Feedback Escrito, Conceitos Matemáticos: um triângulo de difícil construção**. Charneca de Caparica: FCT. 2006. Disponível em: http://area.fc.ul.pt/pt/Encontros%20Nacionais/XXSIEM_S4_C6_DiasSantos.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DELALIBERA, D. C. A. R.; CARVALHO, D. FOGAÇA.

GARCIA, R. P. M; TENORIO, R. M. O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem. *In*: TENORIO, Robinson Moreira; FERREIRA, Rosilda Arruda; LOPES, Uaçai de Magalhães (org.). **Avaliação e Resiliência** – diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 353-375.

GIPPS, C. Chapter 10: Socio-Cultural Aspects of Assessment. **Review of research in education**, [s. /], v. 24, n. 1, p. 355-392, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X024001355>. Acesso em: 9 fev. 2024.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HATTIE, J; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of educational research**, [s. /], v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>. Acesso em: 9 fev. 2024.

IOCOHAMA, C. H. **O ensino do direito e a separação dos eixos teórico e prático**: Interrelações entre aprendizagem e ação docente. 2011. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-105014/publico/CELSO_HIROSHI_IOCOHAMA.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.

MARINHO-ARAUJO, C. M; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MARINHO-ARAUJO, C. M. O desenvolvimento de Competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Sorocaba, v. 9, n. 4, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1289/1280>. Acesso em: 18 jul. 2020

MICHAELIS. **Dicionário Português Brasileiro**. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Feedback em ambiente virtual. *In*: LEFFA, Vilson. **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2006.

PEDROCHI JUNIOR, O. **A Avaliação Formativa como Oportunidade de Aprendizagem**: fio condutor da prática pedagógica escolar. 2018. 67 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Teses/2018_Pedrochi_Junior_tese.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.

PEDROCHI JUNIOR, O. **Avaliação como oportunidade de aprendizagem em Matemática**. 2012. 56f. Dissertação (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Dissertacoes/2012_Pedrochi_Junior_dissertacao.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.

PINTO, J. Avaliação Pedagógica: Conceitos, propósitos e práticas. *In*: REPÚBLICA DE ANGOLA. Ministério da Educação. **Avaliação Pedagógica em sala de aula para professores do ensino primário**. Luanda, Ministério da Educação, 2017, p. 7-40 Disponível em: https://www.pat-med.org/wp-content/uploads/2021/05/Modulo-I_AVALIACAO-PEDAGOGICA-EM-SALA-DE-AULA-2018_v02.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.

QUINA, J; COSTA, F. C. da; DINIZ, J. A. O feedback pedagógico: Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE INTERVENCIÓN EN CONDUCTAS MOTRICES SIGNIFICATIVAS, 1998, Corunã. **Anais [...]**. Corunã: Universidade da Corunã, 1998. p. 735-747 . Disponível em: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9808/CC_40_2_art_58.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 9 fev. 2024.

RINVOLUCRI, M. Key concepts in ELT: feedback. **ELT Journal**, Oxford, v. 48 n. 3, p. 287-288, 1994. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/48/3/287/387049>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ROLDÃO, M. **Gestão do currículo e avaliação de competências**. Lisboa: Presença, 2003.

SADLER, R. Formative assessment: Revisiting the territory. **Assessment in Education**, Alberta, v. 5, n. 1, p. 77-84. 1998. Disponível em: <https://www.ualberta.ca/centre-for-teaching-and-learning/media-library/symposium/less-teaching-more-learning-2009/royce-sadler/articles/symposiumtmlroyce-sadlerformative-assessment-revisiting-the-territory.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, Princeton, v. 1, n. 78, p. 153-189, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220017728_Focus_on_Formative_Feedback. Acesso em: 11 jul. 2020.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TUNSTALL, P; GIPPS, C. Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. **British Educational Research Journal**, [s. l.], v. 22, n. 4, 1996. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/0141192960220402>. Acesso: 9 fev. 2024.

DELALIBERA, D. C. A. R.; CARVALHO, D. FOGAÇA.

YORKE, M. Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. **Higher Education**, [s. l.], v. 45, n. 4, p. 477-501, 2003. Disponível em:

<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1499832>. Acesso em: 9 fev. 2024.

DÉBORA CRISTINA AURELIANO ROSSI DELALIBERA: Advogada inscrita na OAB/PR n. 71.115. Doutoranda em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Mestra em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Cursando Formação Pedagógica em Pedagogia, Especialista em Psicologia Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica, Especialista em Direito Eleitoral pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e graduação em Direito pelo Centro Universitário Filadélfia – UNIFIL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2194-3222>
E-mail: rossi-debora@hotmail.com

DIEGO FOGAÇA CARVALHO: Possui graduação em Matemática pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (2008), mestrado (2012) e doutorado (2016) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Também realizou seu estágio pós-doutoral na mesma universidade que concluiu o doutorado (2017). É professor permanente nos Programas de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras Unopar e Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Anhanguera -- Uniderp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4984-6344>
E-mail: diegofocarva@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).