



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022  
ISSN 2177-3866

## **EXPERIÊNCIA QUANTO AO FEEDBACK NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DURANTE O ENSINO REMOTO EM UMA IES**

**MARIA EDUARDA FERREIRA MARTINS**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

**CHRISTIANNE CALADO VIEIRA DE MELO LOPES**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

**ANA LUCIA FONTES DE SOUZA VASCONCELOS**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

# EXPERIÊNCIA QUANTO AO *FEEDBACK* NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DURANTE O ENSINO REMOTO EM UMA IES

## 1 INTRODUÇÃO

A modalidade de Ensino à Distância (EaD) já vinha sendo utilizada no país conseguindo atingir e alcançar novos alunos, com o uso da tecnologia, a favor da educação, promovendo o ensinamento online através de um ambiente virtual, onde professores e alunos interagem sem precisar de um contato físico.

O ambiente educacional precisou passar por mudanças repentinas e um novo processo de adaptação foi exigido, a partir do final do ano de 2019, quando detectado após um surto na cidade de Wuhan, na China, o que a Organização Mundial de Saúde (OMS) chamou de novo Coronavírus (nCoV), também conhecido como COVID-19. Este fenômeno ocasionou a necessidade de um isolamento social, no início da sua descoberta com o objetivo de diminuir a proliferação da doença, consistiu no afastamento físico das pessoas, levando o país a fechar as portas para todas as atividades que não fossem de necessidades básicas.

Com esta nova realidade, a educação no país adotou o ensino remoto através do Diário Oficial da União, em sua Portaria nº 343, publicado no dia 18 de março de 2020, onde alunos e professores conseguiram desenvolver as atividades de maneira não presencial e com caráter temporário de execução (NOVA ESCOLA, 2021). Este ensino consiste em utilizar o uso das tecnologias existentes, mas orientadas pelos princípios da educação presencial, diferentemente do ensino à distância (EaD) que possui um formato próprio de ensino e aprendizagem.

Para conseguir ter um melhor desempenho na hora de retornar determinada avaliação, existem tipos de *feedback* que podem ser utilizados para melhor atender a situação que se ocorre. Os tipos desses *feedbacks* são: Positivo, corretivo, insignificante e ofensivo. De acordo com Williams (2005), o *feedback* positivo consiste em reforçar um comportamento no qual desejamos que seja repetitivo. Já o *feedback* corretivo, deve ser aplicado quando a intenção é que o receptor modifique sua conduta. Diferente do *feedback* ofensivo que é quando o transmissor da mensagem acaba desvalorizando o destinatário. E por fim, o *feedback* insignificante é aquele que a informação ficou muito genérica e o indivíduo que recebe a informação não possui certeza de seu propósito.

Já de acordo com Consoni (2010), o *feedback* é um processo que consiste no provimento de informação à uma pessoa sobre o desempenho, conduta, eventualidade ou ação executado por esta, objetivando orientar, reorientar e estimular uma ou mais ações de melhoria. Ainda segundo a autora, o momento em que esse *feedback* é recebido consiste em avaliar a importância desse retorno para a melhoria de suas atividades. Dessa maneira, o *feedback* é a maneira em que poderá ocorrer o processo de comunicação da informação do seu desempenho ao discente e diante da escolha dos diferentes tipos de *feedback* enviados poderá potencializar diversas reações.

Um estudo realizado por Sena e Lopes (2021) sobre o uso dos *feedbacks* por parte dos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) durante o ensino remoto, evidenciou que os mesmos utilizam os tipos de *feedbacks* definidos por Williams (2005) no processo de comunicação dos resultados das avaliações aos alunos. Quanto ao envio dos *feedbacks* positivos, cerca de 50% dos docentes participantes da pesquisa conseguem, mesmo que remotamente, proporcionar a comunicação dos resultados aos alunos obtidos na sua avaliação de forma individual. Já os *feedbacks* corretivos individuais são enviados aos discentes por parte dos 31,25% dos docentes pesquisados, bem como este mesmo percentual não conseguem enviar os mesmos tipos de *feedbacks*. Portanto, percebe-se que há um esforço e ciência da importância e da contribuição que os *feedbacks*

individuais acarretam na vida dos estudantes por parte dos docentes participantes deste estudo.

## **2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO**

Tendo em vista esse novo cenário, os discentes começaram a utilizar plataformas on-line para assistir suas aulas e precisaram se adaptar ao ensino remoto, diante deste novo ambiente com novos desafios surgindo ao longo desse processo. Dentre esses desafios, pode-se citar o questionamento de como seria realizado o retorno do *feedback* das avaliações de aprendizagem aos alunos, sabendo-se que essa devolução dos resultados apresentados pelos docentes, é uma forma de motivá-los, bem como uma maneira de corrigir e melhorar possíveis equívocos na execução dessas atividades. Diante do exposto, este estudo buscou responder a seguinte questão de pesquisa: Como está sendo realizada a experiência com os *feedbacks* das avaliações de aprendizagem na percepção dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco no ensino remoto?

Para atingir o propósito de pesquisa, buscou como objetivo identificar as experiências dos discentes quanto ao *feedback* na avaliação de aprendizagem nos componentes curriculares ofertados na modalidade de ensino remoto, durante o período da COVID. Como contribuição para área, este estudo contribui para reflexões sobre a maneira como os *feedbacks* nas avaliações de aprendizagem estão sendo enviados pelos docentes aos discentes, bem como destacar a percepção dos discentes quanto ao recebimento desses *feedbacks* individuais, uma vez que podem trazer impactos significativos e potencializar o desenvolvimento na aprendizagem.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **3.1 Ensino Remoto: Efeitos da Covid-19 no Ensino Superior**

A pandemia da Covid-19, é inegável que os efeitos provocados na educação foram bastante significativos. Fizeram com que milhares de professores e alunos mudassem seus hábitos precisando de uma adaptação para se adequar à nova realidade. Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020 (DATA, 2020). Contudo, algumas instituições públicas, incluindo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) demoraram a definir o ensino remoto como maneira de dar continuidade a educação superior, iniciando a modalidade apenas na segunda metade do ano de 2020.

Como solução para que a educação no ensino superior não parasse devido a pandemia da Covid-19, foi adotado o ensino remoto. E este ensino significa dizer que todo conteúdo que é produzido e disponibilizado de maneira online, é acompanhado pelo docente em tempo real. O que quer dizer, que ele ministra as aulas seguindo um cronograma do ensino tradicional usado anteriormente, mas adaptado a nova realidade. Devido a esse novo cenário, foi criada a expressão Ensino Remoto Emergencial (ERE), que possui como objetivo fornecer acesso temporário ao ensino e suportes instrucionais de forma rápida e fácil de configurar. (SILVA, 2020). E de acordo com o parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE), ficou estendido até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país, ficando a critério de cada rede de ensino e instituição de ensino superior (IES) adotar a carga horária à distância.

Essas aulas podem ser ministradas de duas maneiras, sendo elas, síncronas, onde as atividades e a exposição do conteúdo são ministradas aos discentes ao vivo através das salas e plataformas virtuais. Ou assíncronas, onde os docentes e os discentes não precisam estar online para ter o acesso ao conteúdo necessário, o que quer dizer que o estudante pode

conectar em qualquer horário e momento de seu dia. As aulas assíncronas também podem servir como complemento as aulas síncronas, podendo deixar exibido dúvidas e questionamentos ao professor para eventuais dificuldades futuras. Pode-se observar ainda a utilização de alguns formatos de conteúdo trabalhados de forma assíncrona, como exemplo os vídeos complementares de conteúdo no *youtube*, assim como formulários para resolução de exercícios, pesquisas e testes, bem como de formar uma agenda para disponibilizar cronogramas e a programação de toda a disciplina durante o período.

Devido ao novo método de ensino e a repentina alteração sem que todos pudessem estar preparados para enfrentar, alguns questionamentos foram levantados acerca da nova realidade vivida dentro da educação no ensino remoto, dentre elas o acesso que os estudantes teriam acerca dos *feedbacks* das avaliações de aprendizagem. O conceito de aprendizagem é posto como um processo contínuo, onde envolve aluno e docente, compartilhando diversas variáveis com o intuito de transmitir a informação e agregando valor para os dois lados. (MORAN,2018). Como houve uma mudança muito repentina do modelo tradicional para o remoto, surge a preocupação com o retorno das informações nas avaliações por parte dos docentes para que não haja de alguma forma algum prejuízo na avaliação da aprendizagem.

### **3.2 Feedback na avaliação de aprendizagem**

O *feedback* na tradução literal vem do inglês e significa a junção de duas palavras, “feed” significa alimentar (MARQUES,2009, p.206),e “back “ significa volta (MARQUES,2009,p.50), ou seja, com essa junção podemos dizer que significa “alimentar de volta” ou realimentação. Nada mais é do que o retorno da informação que o emissor tem do receptor da mensagem. No processo de desenvolvimento da competência interpessoal, *feedback* é um processo que ajuda para mudanças de comportamento; é a comunicação a uma pessoa ou grupo, no sentido de fornece-lhe informações sobre como sua atuação está afetando outras pessoas. *Feedback* eficaz ajuda o indivíduo ou um grupo a melhorar seus desempenhos e, assim, possibilitar alcançar seus objetivos. (MOSCOVICI, 2011).

A importância do *feedback* é observada em várias literaturas que falam sobre o tema, mas para Moscovici (2011, p.94-96) o *feedback* precisa ser tanto quanto possível, descritivo em vez de avaliativo; específico ao invés de geral; compatível com as necessidades e motivações de ambos, comunicador e receptor; dirigido; solicitado em vez de imposto; oportuno e esclarecido.

Dessa forma, o retorno dessas informações é de extrema importância na educação, visando que os alunos precisam assimilar e compreender onde e o que precisam melhorar no seu processo de aprendizagem, bem como possuir ciência de quais atitudes foram positivas e benéficas para o seu conhecimento. Possibilita ainda que o discente obtenha uma conscientização acerca do resultado intencionado e a realidade conquistada.

Esse *feedback* é uma alternativa eficaz no tratamento da linguagem e que os docentes devem aproveitar da melhor forma, onde a comunicação permite uma maior interação com o discente e também pode permitir uma melhor resposta e resultado acerca do que está sendo proposto, sendo fundamental no ambiente virtual. (FLORES,2009). Logo, a construção conjunta entre docentes e discentes contribuirá para o entendimento e a prática de avaliação, como aliada de ambos, de maneira a cumprir a sua função principal: identificar e analisar o que o discente aprendeu, o que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem (DUARTE, 2020).

Para conseguir ter um melhor desempenho na hora de retornar determinada avaliação, existem tipos de *feedback* que podem ser utilizados para melhor atender a situação que se ocorre. Os tipos desses *feedbacks* são: positivo, corretivo, insignificante e ofensivo.

De acordo com Williams (2005), o *feedback* positivo consiste em reforçar um comportamento no qual desejamos que seja repetitivo. Já o *feedback* corretivo, deve ser aplicado quando a intenção é que o receptor modifique sua conduta. Diferente do *feedback* ofensivo que é quando o transmissor da mensagem acaba desvalorizando o destinatário. E por fim, o *feedback* insignificante é aquele que a informação ficou muito genérica e o indivíduo que recebe a informação não possui certeza de seu propósito.

Já de acordo com Consoni (2010), o *feedback* é um processo que consiste no provimento de informação à uma pessoa sobre o desempenho, conduta, eventualidade ou ação executado por esta, objetivando orientar, reorientar e estimular uma ou mais ações de melhoria. Ainda segundo a autora, o momento em que esse *feedback* é recebido consiste em avaliar a importância desse retorno para a melhoria de suas atividades. Dessa maneira, o *feedback* é a maneira em que poderá ocorrer o processo de comunicação da informação do seu desempenho ao discente e diante da escolha dos diferentes tipos de *feedback* enviados poderá potencializar diversas reações.

Um estudo realizado por Sena e Lopes (2021) sobre o uso dos *feedbacks* por parte dos docentes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública durante o ensino remoto, evidenciou que os mesmos utilizam os tipos de *feedbacks* definidos por Williams (2005) no processo de comunicação dos resultados das avaliações aos alunos. Quanto ao envio dos *feedbacks* positivos, cerca de 50% dos docentes participantes da pesquisa conseguem, mesmo que remotamente, proporcionar a comunicação dos resultados aos alunos obtidos na sua avaliação de forma individual. Já os *feedbacks* corretivos individuais são enviados aos discentes por parte dos 31,25% dos docentes pesquisados, bem como este mesmo percentual não conseguem enviar os mesmos tipos de *feedbacks*.

Desta maneira, percebe-se que há um esforço e ciência da importância e da contribuição que os *feedbacks* individuais acarretam na vida dos estudantes por parte dos docentes participantes deste estudo. Com isto, o ambiente remoto que surgiu com mais força na pandemia, permite uma reflexão quanto a avaliação da aprendizagem e o fornecimento dos *feedbacks* das avaliações para os alunos como um instrumento que irá trabalhar de maneira mais efetiva para este processo (SENA; LOPES, 2021).

Outros motivos que levam a desmotivar os discentes é o tempo de espera no envio dos *feedbacks*, a carga excessiva de trabalho do docente não contribuindo para o processo de envio dos *feedbacks* prejudicando a interação entre eles e dificultando o desenvolvimento do aluno (SENA; LOPES, 2021).

#### **4 METODOLOGIA**

No que diz respeito ao tipo da pesquisa, foi realizada uma pesquisa descritiva tendo em vista que o estudo buscou descrever a percepção que os discentes estão possuindo acerca da devolução dos *feedbacks* após as atividades avaliativas e como isso está afetando a formação acadêmica destes. (TRIVIÑOS, 1987). De acordo com Marconi (2003), é possível afirmar ainda que, com o intuito de atender os objetivos propostos, foi aplicada também a pesquisa exploratória por utilizar nos casos em que é necessário definir o problema com maior precisão (MALHOTRA, 2001). A Abordagem enquadra-se em qualitativa, que para Denzin e Lincoln (2006) essa pesquisa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, significando que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, buscando compreender de como estão sendo os *feedbacks* nas avaliações de aprendizagem dos alunos, após a mudança para o ensino remoto devido à pandemia da COVID-19.

Este estudo delimita-se na graduação do bacharelado em Ciências Contábeis de uma universidade pública, devido à mudança para o ensino remoto que os estudantes do curso presencial passaram a fazer uso decorrente da pandemia da Covid-19 no período do ano de 2021.

Os dados foram coletados através de um questionário com questões objetivas, que foi submetido a fase de validação do instrumento por especialistas da área. Os docentes escolhidos para validar o roteiro possuem experiência com o ensino a distância e são membros do corpo docente da graduação e pós-graduação. O instrumento foi enviado por e-mail para dois docentes, como pré-teste, e realizado as mudanças necessárias. Este processo foi necessário com base nos estudos de Gil (2002), os validadores devem ser pessoas qualificadas e experientes que estejam cientes do objetivo da pesquisa, para ter capacidade de contribuição em prol da melhoria do estudo.

O quadro 1 representa a estrutura do formulário, com suas seções, objetivos e conteúdos abordados.

Quadro 1: Matriz de Amarração Teórica

Seções	Base Teórica	Conteúdos Abordados	Fundamentos
Seção 1	Perfil do Discente	-Faixa etária; -Período que se encontra atualmente; -Períodos que cursou no modo remoto; -Quantidade de períodos cursados no modo presencial; -Desejo de trancar o semestre durante o ensino remoto.	Sena e Lopes (2021)
Seção 2	Relevância do Feedback nas Avaliações de Aprendizagem	-Relevância do feedback; -Prejuízo com a ausência de feedback; -Modalidade remota prejudica os feedbacks individuais;	Moscovici (2011) Flores (2009) Duarte (2020) Sena e Lopes (2021)*
Seção 3	Feedback na Avaliação da Aprendizagem pelo docente	-Docentes enviaram feedbacks positivos; -Docentes enviaram feedbacks corretivos; -Docentes enviaram feedbacks insignificantes;	Williams (2005) Consoni (2010)
Seção 4	Dificuldades no Envio dos Feedbacks	-Fator tempo como limitante no envio de feedbacks; -Quantidade de discentes como inviabilidade de envio; -Ciência dos docentes acerca da importância de feedback; -Quantidade de demanda durante o ensino remoto como fator para ausência do feedback	Sena e Lopes (2021) Moscovici (2011)

Fonte: Elaboração pelos autores.

Tendo em vista que o instrumento de coleta de dados foi validado, e devido ao presente cenário de ensino à distância, o questionário foi enviado aos discentes através de *whatsapp*, *facebook* e e-mail, por meio da plataforma do *Google Form* se ficou disponibilizado durante o período de 2021. De acordo com informação disponibilizada pela coordenação do curso, há um total de 568 discentes aproximadamente, a partir do quarto período, matriculados no semestre de 2021.1. Deste total 117 discentes aceitaram participar da pesquisa. A escolha de aplicar a pesquisa em estudantes a partir do quarto período se deu através da busca por discentes que já haviam possuído experiência de aulas no método presencial. Com isso, foi observado que os alunos a partir do quarto período se enquadrariam na amostra desejada.

Após a coleta de dados finalizada, iniciou-se a fase de análise dos dados. Esses dados foram tabulados em planilhas no Excel, para que pudesse haver uma visualização das

respostas obtidas. Em seguida foram analisadas as respostas em comparação com os resultados obtidos com a fundamentação teórica que foi previamente levantada, realizando as devidas interpretações do apurado.

#### 4.1 Perfil do Discente

A primeira parte do estudo, da seção 1, se deu através da análise do perfil dos discentes participantes do estudo, conforme Tabela 1.

**Tabela 1:** Perfil dos alunos do Bacharelado em Ciências Contábeis -curso presencial

Faixa Etária	Respondentes	Período em que o aluno estava cursando	Respondentes
Entre 21 e 29	92	4º Período	17
Entre 30 e 39	15	5º Período	15
Entre 40 e 49	7	6º Período	13
Igual ou acima de	3	7º Período	24
-	-	8º Período	48
TOTAL	117	TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Quando questionados acerca de sua idade, de acordo com a tabela 1, pode-se observar que a maioria dos discentes participantes da pesquisa são jovens, uma vez que se encontram entre 21 e 29 anos e observou-se que 48 dos respondentes estavam cursando o 8º período do curso quando participaram deste estudo. Os dados coletados em que os discentes cursaram períodos de maneira remota, devido a pandemia da COVID-19, foram nos semestres 2020.1, 2020.2, 2020.3 e 2021.1, como apresenta a tabela 2.

**Tabela 2 – Períodos Cursados no Modo Remoto pelos discentes**

Períodos cursado em Modo Remoto	Respondentes
4	85
3	20
2	7
1	5
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelos autores.

De acordo com a tabela 2, a maioria dos respondentes cursou todos os semestres destacados de maneira remota, ou seja, 85 respondentes afirmaram que desde que a IES ofereceu o primeiro semestre remoto em 2020.3, os outros semestres que vieram em seguida também realizaram a matrícula.

E na tabela 3 é demonstrado a quantidade de períodos em que os alunos cursaram de forma presencial, onde os dados apontam que, de 3 a 5 períodos os alunos tiveram experiência de convivência presencial dentro do curso.

**Tabela 3 – Períodos Cursados no Modo Presencial pelos Alunos**

Períodos cursado em Modo Presencial	Respondentes
3	39
4	26
5	29
6	14
7	3
Mais de 8 períodos	6
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Como visto anteriormente, que a maioria dos respondentes está no 8º Período, viabiliza a pesquisa permitindo que, tais respondentes tenham passado pelos períodos no formato presencial, tendo possibilidade de comparar com o momento remoto. Dando continuidade a pesquisa, a próxima pergunta trouxe respostas acerca do desejo dos discentes em trancar o curso de ciências contábeis durante o período remoto, iniciado devido as conseqüências da pandemia. A tabela 4, mostra o retorno dos pesquisados.

**Tabela 4 – Desejo de Trancar o Curso durante o Período Remoto**

Alternativas	Respondentes
Sim, por não adaptação ao ensino remoto	23
Sim, por não possuir condições de obter internet	0
Sim, por outros motivos	24
Não possuiu vontade de trancamento	70
TOTAL	117

Fonte: dados da pesquisa elaborados pelos autores.

A nova realidade e os desafios do ensino remoto despertaram a curiosidade acerca da adaptação que estes iriam apresentar no decorrer do curso, e se esses novos desafios passariam a despertar um desejo de trancar o semestre na forma remota, logo a maioria dos respondentes não sentiu vontade de trancar (70 respondentes), enquanto 47 respondentes, não se adaptarem a este formato de ensino ou em algum momento desejaram trancar o semestre.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 5.1 Relevância do *feedback* nas avaliações de aprendizagem

Essa seção da pesquisa possui como objetivo identificar se os discentes mencionados durante o estudo detêm ciência da relevância do *feedback* individual na sua formação acadêmica, enviado pelos docentes, após as avaliações de aprendizagem.

Na pesquisa foi elaborado o seguinte questionamento: na sua percepção, para contribuição de sua aprendizagem, você considera relevante receber um *feedback* individual após as avaliações no ensino remoto? A tabela 5 mostra o retorno dos pesquisados.

**Tabela 5 – Relevância do *Feedback* após as Avaliações de Aprendizagem no Ensino Remoto**

Alternativas	Respondentes
Sim, o <i>feedback</i> individual é relevante	80
Não, o <i>feedback</i> individual é relevante	5
Em parte, tanto faz receber o <i>feedback</i> individual	32
TOTAL	117

Fonte: dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Observando a tabela 5, pode-se notar que a maioria dos estudantes, dentre o total pesquisado, acreditam que receber um *feedback* individual após as avaliações de aprendizagem dos professores é relevante para a contribuição no seu processo de aprendizagem. Desta maneira há uma estreita ligação com o que Flores (2009), afirma que o *feedback* pode permitir melhores respostas e resultados no ambiente virtual.

Em seqüência, a próxima pergunta foi: Na sua percepção, você percebe que sua aprendizagem fica prejudicada com a ausência de *feedback* individual nas avaliações de aprendizagem no ensino remoto? A Tabela 6 reporta os resultados obtidos.

**Tabela 6 – Aprendizagem e a Ausência de *Feedback* Individual**

Alternativas	Respondentes
Sim, a ausência do feedback individual prejudica a aprendizagem	43
Não, a ausência do feedback individual não prejudica a aprendizagem	18
Em parte, a ausência do feedback individual prejudica em parte a aprendizagem	56
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

De acordo com o exposto na tabela 6, consegue-se observar que a maioria dos estudantes participantes do estudo responderam que tem sua aprendizagem prejudicada, em parte, pela ausência de recebimento de um *feedback* individual do docente. Percebe-se que Moscovici (2011, p.94-96) afirma que o *feedback* precisa ser tanto quanto possível compatível com as necessidades e motivações de ambos, logo converge com a opinião dos discentes participantes do estudo, os quais afirmam que a ausência prejudica (43 alunos), bem como prejudica em parte (56) a aprendizagem.

No tópico seguinte da presente seção, os discentes foram questionados se o ensino remoto é uma modalidade de ensino que prejudica os *feedbacks* individuais, por parte dos docentes, após as avaliações. O resultado encontra-se na Tabela 7.

**Tabela 7– Ensino Remoto Prejudica os *Feedbacks* Individuais**

Alternativas	Respondentes
Sim, o ensino remoto prejudica receber os <i>feedbacks</i> individuais	38
Não, o ensino remoto não prejudica receber os <i>feedbacks</i> individuais	36
Em parte, o ensino remoto prejudica em parte receber os <i>feedbacks</i> individuais	43
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Diante do exposto na tabela 7, consegue-se observar que as respostas ficaram bem distribuídas entre os discentes, uma vez que os entrevistados acreditam que o ensino remoto prejudica, em parte, a recepção desses *feedbacks* individuais dos docentes. A pesquisa de Senna e Lopes (2021) aponta que parte dos docentes pesquisados, mesmo durante o ensino remoto, conseguiu enviar *feedbacks* individuais para os discentes.

A última pergunta desta seção questionou quanto a modalidade de ensino presencial, se os professores fornecem mais *feedbacks* individuais nesta modalidade de ensino, facilitando desta maneira o processo de aprendizagem? Os resultados estão descritos na tabela 8.

**Tabela 8 – Ensino Presencial e os *Feedbacks* Individuais**

Alternativas	Respondentes
Sim, os professores fornecem mais <i>feedbacks</i> no ensino presencial	32
Não, os professores não fornecem mais <i>feedbacks</i> no ensino presencial	37
Em parte, há professores que fornecem em parte e outros que não fornecem <i>feedbacks</i> no ensino presencial	48
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Após análise observar-se que 48 discentes relataram que parte dos professores fornece os *feedbacks* individuais e parte não fornecem no ensino presencial. Independente da modalidade de ensino, torna-se relevante fornecer *feedback* para que o discente possa avaliar seus resultados com o intuito de melhorar ainda mais sua aprendizagem.

### 5.2 *Feedback* na avaliação da aprendizagem pelo docente

Nesta seção tem-se como objetivo identificar as experiências que os discentes tiveram com a utilização do *feedback* nas avaliações de aprendizagem durante o ensino remoto.

Durante a aplicação do questionário foi apresentado ao aluno a maneira que ele deveria entender a respeito dos *feedbacks positivos*, abordados nas perguntas, ou seja, os *feedbacks positivos*, são comentários benéficos que estimula e encoraja você, de maneira que, a falta deste, pode desestimular e fazer com que não haja uma repetição no seu comportamento.

Desta maneira, a pergunta elaborada foi: durante o ensino remoto, os professores conseguiram realizar *feedbacks positivos*, após as avaliações de aprendizagem de maneira individual, incentivando um comportamento que eles gostariam que fossem repetidos? As respostas foram consolidadas e apresentadas na tabela 9.

**Tabela 9 – *Feedbacks* Positivos após as Avaliações de Aprendizagem**

Alternativas	Respondentes
Sim, os professores forneceram <i>feedbacks</i> positivos no ensino remoto	21
Não, os professores não forneceram <i>feedbacks</i> positivos no ensino remoto	32
Em parte, há professores que forneceram e outros que não fornecem <i>feedbacks</i> positivos no ensino remoto	64
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Verificando a tabela 9, consegue-se observar que a maioria dos entrevistados recebeu em parte *feedbacks* positivos dos docentes após as avaliações de atividade. Dessa forma, há uma construção conjunta entre docentes e discentes destacado por Duarte (2020).

Utilizando o estudo de Sena e Lopes (2021), onde afirmou que metade dos docentes consegue fornecer *feedbacks* positivos aos alunos, pode-se observar pelas respostas dos 21 alunos que os docentes enviam os *feedbacks positivos*, após as avaliações de aprendizagem de maneira individual e 64 alunos afirmam que há professores que fornecem em parte e outros não fornecem *feedbacks positivos*.

Na seqüência, foi apresentado ao aluno a maneira que ele deveria entender a respeito dos *feedbacks corretivos*, sendo estes, comentários indicativos dos possíveis erros que você tenha cometido, ajustando seu comportamento, e como consequência, melhorando em diversos aspectos seus desempenhos.

A pergunta apresentada no estudo foi: durante o ensino remoto, os professores conseguiram realizar *feedbacks corretivos*, após as avaliações de aprendizagem de maneira individual, aplicando correções diferenciadas para seus alunos, buscando cuidadosamente mudanças específicas? A Tabela 10.

**Tabela 10 – *Feedbacks* Corretivos após as Avaliações De Aprendizagem**

Alternativas	Respondentes
Sim, os professores forneceram <i>feedbacks</i> corretivos no ensino remoto	13
Não, os professores não forneceram <i>feedbacks</i> corretivos no ensino remoto	50

Em parte, há professores que forneceram e outros que não fornecem <i>feedbacks</i> corretivos no ensino remoto	54
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Com a tabela 10, pode-se perceber que 54 dos estudantes relataram que receberam em parte dos professores *feedbacks* corretivos após realizarem as atividades avaliativas. No entanto, 50 estudantes afirmaram que não possuíram um *feedback* corretivo por parte de seus docentes, logo, os discentes, conseguem perceber que há professores que não enviam este tipo de *feedback* durante o ensino remoto de maneira individual.

De acordo com o estudo de Sena e Lopes (2021), os *feedbacks* corretivos não são colocados em prática por cerca de 31,5% docentes participantes da outrora pesquisa, portanto, tais docentes não mostram os erros e possíveis acertos durante as atividades de aprendizagem, e possivelmente não contribuem para um maior crescimento do aluno.

E por fim, nesta última etapa da presente seção, buscou-se analisar se os discentes entrevistados receberam *feedbacks* insignificantes durante o período de ensino remoto por parte dos docentes. No mesmo sentido foi apresentada ao aluno a maneira que ele deveria entender a respeito dos *feedbacks* insignificantes, sendo aqueles comentários insignificantes que não gera impacto significativo em seu comportamento.

A pergunta apresentada durante a pesquisa foi: durante o ensino remoto, os professores conseguiram dar *feedbacks* insignificantes, após as avaliações de aprendizagem de maneira individual, informando que você continue estudando e apresentando interesse pela sua disciplina? Na tabela 11.

**Tabela 11 – *Feedbacks* Insignificantes após as Avaliações de Aprendizagem**

Alternativas	Respondentes
Sim, os professores forneceram <i>feedbacks</i> insignificantes no ensino remoto	18
Não, os professores não forneceram <i>feedbacks</i> insignificantes no ensino remoto	56
Em parte, há professores que forneceram e outros que não fornecem <i>feedbacks</i> insignificantes no ensino remoto	43
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Conforme observado na tabela 11, 56 alunos afirmam que não receberam nenhum tipo de *feedbacks* insignificantes durante o ensino remoto.

No estudo de Sena e Lopes (2021), cerca de 50 % dos docentes participantes do estudo indicaram que conseguem fornecer *feedback* do tipo insignificantes, para seus alunos indicando que continuem estudando e apresentando interesse pela disciplina. Aparentemente pode ser interessante, mas Williams (2005), afirma que é um comentário irrelevante no aspecto do processo de aprendizagem, porque não gera impacto. Dessa maneira, apenas 18 alunos pesquisados percebem este tipo de *feedback* durante o ensino remoto.

### **5.3 Dificuldade no envio dos *feedbacks***

Na última seção, a presente pesquisa procurou identificar as dificuldades que os professores podem ter em fornecer o *feedback* na avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto

Em um primeiro momento, foi questionado aos discentes se o fator tempo poderia ser um limitador do envio dos *feedbacks* do professor para os alunos, conforme dados apresentados na Tabela 12.

**Tabela 12 – Tempo como Limitador no Envio dos *Feedbacks***

Alternativas	Respondentes
Sim, o envio dos <i>feedbacks</i> individuais tem como limitador o fator tempo	51
Não, o envio dos <i>feedbacks</i> individuais não tem como limitador o fator tempo	27
Em parte, alguns professores apresentaram e outros não	39
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

De acordo com a tabela 12, os alunos acreditam que o fator tempo é um limitador para que os professores consigam enviar os *feedbacks* individuais aos discentes.

Realizando um comparativo com o que foi abordado no estudo de Sena e Lopes (2021), cerca de 50% dos docentes concordam que o tempo limita o envio dos *feedbacks* nas avaliações para os alunos bem como 51 dos discentes entrevistados corroboram que o tempo limita o envio dos *feedbacks* nas avaliações.

Em seguida, foi questionado se a quantidade de alunos na turma poderia tornar inviável o envio dos *feedbacks* individuais por parte dos professores, conforme Tabela 13.

**Tabela 13 – Quantidade de Alunos influência o envio dos *Feedbacks***

Alternativas	Respondentes
Sim, a quantidade de alunos torna inviável o envio	33
Não, a quantidade de alunos não torna inviável o	24
Em parte, pois alguns professores apresentaram e	60
TOTAL	117

Fonte: dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Após avaliar a tabela 13, observa-se que 60 alunos afirmaram que a quantidade de alunos pode inviabilizar, em parte, o envio dos *feedbacks* individuais por parte dos professores, uma vez que houve docentes que conseguiram enviar e outros que não conseguiram.

No estudo de Sena e Lopes (2021), cerca de 44% dos docentes discordam que a quantidade de alunos por turma interfere no processo de envio dos *feedbacks* aos alunos enquanto que no estudo com os alunos 24 destes concordam com este ponto de vista.

Nesta parte da pesquisa, foi questionado aos entrevistados se durante o ensino remoto os professores não possuem o conhecimento da contribuição que um *feedback* pode obter na aprendizagem do aluno, conforme Tabela 14.

**Tabela 14 – Contribuição do *Feedback* na Aprendizagem**

Alternativas	Respondentes
Concordo, os professores não tem conhecimento da contribuição do <i>feedback</i> na aprendizagem	31
Discordo, os professores tem conhecimento da contribuição do <i>feedback</i> na aprendizagem	37
Nem discordo, nem concordo. Alguns professores tem conhecimento e outros não	49
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelos autores.

Com a tabela 14 pode-se observar que a maioria dos discentes acredita que alguns professores têm conhecimento da contribuição que os *feedbacks* individuais podem trazer na aprendizagem e outros professores não possuem esse conhecimento.

No estudo de Sena e Lopes (2021), 81% dos docentes envolvidos no estudo sabem da relevância do *feedback* no processo de ensino aprendizagem e na percepção dos discentes 31,60% acreditam que os professores têm conhecimento da contribuição dos *feedbacks* no processo de aprendizagem, logo nem todos os alunos percebem essa consciência dos docentes.

E por fim, nessa parte da seção, os entrevistados foram questionados acerca da quantidade de trabalho no ensino remoto que os professores possuem, podendo deixá-los cansados e por isso não contribua para o desenvolvimento dos *feedbacks* para os alunos, observa-se os resultados dispostos na Tabela 15.

**Tabela 15 - Quantidade de Trabalho X *Feedback* para o Aluno**

Alternativas	Respondentes
Concordo, a quantidade de trabalho no ensino remoto deixa o professor mais sobrecarregado	40
Discordo, a quantidade de trabalho no ensino remoto não deixa o professor mais sobrecarregado	20
Nem discordo, nem concordo. A quantidade de trabalho no ensino remoto não necessariamente deixa o professor mais sobrecarregado	57
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pelos autores.

Observando os resultados, pode-se afirmar que a maioria das respostas foi relatando que a quantidade de trabalho no ensino remoto não necessariamente pode deixar o professor mais sobrecarregado a ponto de não poder fornecer os *feedbacks* individuais aos alunos. Já o estudo de Sena e Lopes(2021), 31% dos docentes acreditam que o volume de trabalho não contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento dos *feedbacks* no processo de aprendizagem.

## 6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa sobre a percepção destes alunos no que se refere a importância do *feedback* individual, fornecido após as avaliações de aprendizagem, os resultados apontam que, a maioria dos alunos entrevistados afirmou que o recebimento dessas informações é relevante para seu processo de formação acadêmica. Quanto a aprendizagem prejudicada em detrimento da ausência desses *feedbacks* parte dos alunos afirmam que se sentem lesados pela falta de *feedbacks* individuais e outra parte acredita que não altera na construção de sua aprendizagem. De acordo com Consoni (2010), o *feedback* orienta, reorienta e estimula as melhorias e a partir do momento que este não é entregue aos alunos, os professores não estarão proporcionando as melhorias necessárias.

Quando questionados se os docentes fornecem mais *feedbacks* no ensino presencial do que no ensino remoto, os alunos afirmaram que existem professores que fornecem os *feedbacks* após as avaliações e outros não, e isso não mudou com o ensino à distância, havendo assim uma permanência na falta de constância do recebimento desses *feedbacks*. Logo, o *feedback* necessita ser fornecido de maneira compatível com as necessidades independente (Moscovici, 2011) do ambiente remoto ou presencial.

No que se diz respeito ao *feedback* na avaliação de aprendizagem, há uma diferença em relação aos tipos de comentários fornecidos aos alunos. Quanto ao *feedback* individual positivo, aquele no qual os professores incentivam um comportamento, parte dos docentes conseguiram fornecer efetivamente motivando o aluno e auxiliando-o no seu desenvolvimento

de aprendizagem acadêmica. Em relação aos *feedbacks* individuais corretivos, visando mostrar e propor mudanças com correções diferenciadas existe uma divergência em sua aplicabilidade, pois alguns entrevistados afirmaram que alguns professores conseguem realizar essas correções, enquanto outros não o costumam fazer. Quanto ao *feedback* individual insignificante, aquele que não altera e não causa impacto ao receber, grande parte dos alunos afirmam não receber. Ao fornecer os *feedbacks* nas avaliações de aprendizagens, os docentes estarão com um instrumento de ação que poderá contribuir com o todo este processo de maneira mais efetiva (Sena e Lopes, 2021).

No que se diz respeito à dificuldade para fornecer os *feedbacks* individuais é necessário analisar alguns fatores. Com relação ao fator tempo, grande parte dos discentes acredita que este é um limitador para que os *feedbacks* individuais não aconteçam por parte dos professores. Além disso, os entrevistados concordam, em parte, que a quantidade de alunos no ensino remoto torna inviável o envio desses *feedbacks*, já que é possível receber de alguns professores e de outros não há retorno. Logo, o fator tempo é uma das dificuldades que limita o envio dos *feedbacks* individuais, prejudicando a interação entre eles e dificultando o desenvolvimento do aluno, corroborando com o estudo de Sena e Lopes (2021).

Outro fator a ser avaliado é a falta de ciência por parte dos docentes acerca da importância e relevância na contribuição de aprendizagem do envio dos *feedbacks* individuais. Após esse questionamento ser analisado pelos entrevistados, há uma divergência de comentários visto que parte dos professores enviam *feedbacks* e outros não, logo alguns docentes detêm conhecimento dessa importância, contudo outros professores não possuem a mesma compreensão. Portanto, mesmo os docentes cientes da sua importância não enviam, conseqüentemente, a falta do *feedback* não ajudará na mudança de comportamento por parte do aluno (MOSCOVICI,2011).

Também quanto a quantidade de trabalho dos docentes no ensino remoto, que impedem e dificulta o envio do *feedback* individual, houve uma discordância de que não necessariamente o excesso de trabalho deixaria o docente mais sobrecarregado a ponto de não conseguir fornecer o *feedback* aos alunos após as avaliações de aprendizagem. Mas no estudo de Sena e Lopes (2021), a quantidade de trabalho neste período de ensino remoto para 31% dos docentes não contribui para o desenvolvimento do *feedback* na avaliação da aprendizagem.

Como limitantes desse estudo, o fator tempo contribuiu para que não houvesse obtenção de mais respostas para o questionário apresentado. Poder ser apontado também outros questionamentos que aprimorem a relação de dificuldades encontradas que venham a impedir o envio de *feedbacks* individuais para os discentes, visando a contribuição no processo de aprendizagem durante o período pandêmico, ocasionado em detrimento da COVID-19.

Como sugestão para pesquisas futuras, fica de inspiração a ampliação desses questionamentos abordados no presente estudo para outras áreas do conhecimento, e buscando compreender os impactos causados na formação acadêmica dos alunos devido à nova realidade no ensino.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGENCIA, Brasil. Número de mortes COVID-19. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-05/oms-numero-global-de-mortes-por-covid-19-pode-estar-subestimado> . Acesso em 22 set 2021.

CONSONI, Bianca. A importância do Feedback. Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA, Assis 2010.

DASA, Transmissão do Coronavírus. Disponível em <https://dasa.com.br/blog/coronavirus/transmissao-coronavirus/> . Acesso em 22 set 2021.

DATA, Senado. Quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia> . Acesso em 13 out 2021.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Ricardo de Oliveira et. al. Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de Graduação da UFMG. Minas Gerais: Centro de Apoio ao Ensino a Distância – CAED, 2020.

FLORES, Angelita Marçal. O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância. In: XV Congresso Internacional ABED de Ensino à Distância. 2009.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/ Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. Portaria n. 343, de 18 de março de 2020. Brasília: 2020.

IPOG, Metodologia do ensino superior: o que vem depois da pandemia? <https://blog.ipog.edu.br/educacao/metodologia-do-ensino-superior/>. Acesso em 05 out 2021

JC, Instituto JCPM faz doação de tablets para estudantes da UFPE em situação de vulnerabilidade social. <https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2020/08/11965550-instituto-jcpm-faz-doacao-de-tablets-para-estudantes-da-ufpe-em-situacao-de-vulnerabilidade-social.html> . Acesso em 23 set 2021.

LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. A. (2011) Metodologia científica. – 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARQUES, Amadeu. Dicionário inglês-português, português-inglês. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINISTÉRIO, da Educação. Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 22 set. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p.02-25, 2018.

MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo 20ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. p.94-96.

NOVA ESCOLA, Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling.

<https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling> . Acesso em 23 set 2021.

OPAS, Coronavírus. Disponível em <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus> . Acesso em 22 set 2021.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SENA, B.S., &LOPES, C.C (2021). Feedback na avaliação da aprendizagem: Percepção dos docentes no ensino remoto na UFPE no curso de ciências contábeis.In:XV Congresso Internacional ABED de Ensino à Distância. 2021.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da Ensino remoto emergencial [livro eletrônico] / Silvio Luiz Rutz da Silva, André Vitor Chaves de Andrade, André Maurício Brinatti. -- Ponta Grossa, PR : Ed. dos Autores, 2020. Acesso em 13 out 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, COVID-19 e educação superior:dos efeitos imediatos ao dia seguinte.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886> . Acesso em 23 set 2021.

WILLIAMS, R.L. Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.