

Perspectivas docentes sobre o *feedback* na educação a distância

Faculty perspectives on feedback in distance learning

Raísa Patrocínio Correa da Silva¹

Resumo

A educação a distância requer dos estudantes maiores habilidades regulatórias, devido aos desafios inerentes à modalidade de ensino; podendo os professores apoiá-los no desenvolvimento da autorregulação a partir do *feedback*. Contudo, a literatura não identifica práticas docentes nesse processo. Dessa forma, este estudo objetivou conhecer as perspectivas docentes sobre o *feedback* e sua contribuição para a autorregulação do estudante EAD. A partir de um levantamento identificamos além de suas perspectivas, os tipos de *feedback* utilizados, as dificuldades docentes nesse processo e a importância atribuída ao *feedback*. Nossos resultados identificam todos os tipos de *feedback* presentes na taxonomia estudada, porém, não encontramos evidências de sua contribuição para aspectos regulatórios. Por outro lado, os professores atribuem ao *feedback* a importância para a aprendizagem e para a autorregulação. Contudo, encontram dificuldades relacionadas à prática, ao perfil do estudante; e às instituições de ensino.

Palavras-chave: educação superior. professor ead. autorregulação

Abstract

Distance education requires students to have greater regulatory skills, due to the challenges inherent in this type of education; teachers can support them in developing self-regulation through feedback. However, the literature does not identify teachers' practices in this process. Thus, this study aimed to understand teachers' perspectives on feedback and its contribution to the self-regulation of distance learning students. Based on a survey, we identified, in addition to their perspectives, the types of feedback used, the teachers' difficulties in this process, and the importance they attribute to feedback. Our results identify all types of feedback present in the taxonomy studied, but we found no evidence of their contribution to regulation aspects. On the other hand, teachers attribute importance to feedback for learning and for self-regulation. However, they encounter difficulties related to practice, student profiles, and educational institutions.

Keywords: higher education. ead professor. self-regulation.

¹ Universidade de São Paulo -USP, Brasil. email: raisa.correa@usp.br; orcid <https://orcid.org/0000-0003-4054-0960>

INTRODUÇÃO

Na educação a distância (EAD), o estudante é o elemento central do processo educacional. No entanto, estudar a distância impõe desafios, como a divisão do ambiente familiar e as distrações dos ambientes físico e digital, ao passo que, possui muitas potencialidades, como a possibilidade de desenvolver a metacognição (SOUZA et al., 2022). Além disso, a falta de motivação dos estudantes de serem ativos no seu aprendizado, e não se anteciparem com atividades, ou não se preparem adequadamente, apenas buscando no curso notas para serem aprovados, têm preocupado as instituições de ensino superior (IES) e resultado em pesquisas acerca da autorregulação (PINTRICH; ZUSHO, 2002). Muitas dessas ações podem estar ancoradas nas atitudes docentes. A partir do *feedback*, o professor pode auxiliar os estudantes em seu processo de regulação, valorizando suas estratégias e na descoberta de novos caminhos (NETO; ALVES, 2019; SILVA et al., 2021; OLIVEIRA; SILVA; VASCONCELOS, 2021).

O professor deve participar de forma ativa facilitando a construção do conhecimento do estudante e disponível para intermediar esse processo. Não responder às dúvidas ou tardar em fazê-lo desestimula os estudantes em seu processo de aprendizagem (NETO; ALVES, 2019). Assim, o *feedback* deve trabalhar no nível regulatório, auxiliando o estudante a ativar seu automonitoramento e motivação, habilitados por estratégias volitivas; cognitivas e regulatórias (MCMAHON; OLIVER, 2001).

Estudos têm mostrado a necessidade do *feedback* em cursos superiores EAD para a autorregulação do estudante sob diferentes perspectivas. Entre os estudos que buscaram identificar a autorregulação a partir do *feedback*, Chetwynd e Dobbyn (2011), se basearam em um estudo de caso, que carece de outras perspectivas, como o conhecimento das práticas de *feedback* por rubricas em outras populações, com professores vinculados a diferentes IES e de diferentes culturas. Por outro lado, o estudo exploratório de Espasa e Meneses (2010), identificou os diferentes momentos de ocorrência do *feedback* e como eles se relacionam ao potencial de autorregulação do estudante, porém não identifica quais são as práticas dos professores nesse processo, uma vez que o estudo é sob a perspectiva dos estudantes.

Estudos anteriores mostram a aprendizagem autorregulada como preditor de satisfação e desempenho do estudante em cursos a distância (WANG; SHANNON; ROSS, 2013; PAECHTER; MAIER; MACHER, 2010; ARTINO; MCCOACH, 2008; PUZZIFERRO, 2008). A autorregulação do estudante EAD aumenta seu nível de motivação, que por consequência leva a níveis mais elevados de satisfação com o curso e melhor desempenho (WANG; SHANNON; ROSS, 2013). Da mesma forma, a presença do *feedback* em cursos EAD está associada a melhores níveis de performance e de satisfação com o curso (ESPASA; MENESES, 2010).

Dessa forma, é importante identificar práticas de *feedback* na EAD e sua contribuição para a autorregulação. A perspectiva sobre a autorregulação implica na maneira como os professores interagem com os estudantes e em como a IES deve se organizar (ZIMMERMAN, 1990). Por conseguinte, os resultados deste estudo são importantes para a literatura, contribuindo com o fechamento dessa lacuna e para a gestão das IES e prática docente.

A partir da revisão na literatura foi possível identificar os diferentes tipos de *feedback* e suas classificações. Escolhemos trabalhar com a taxonomia de Chetwynd e Dobbryn (2011) por ser baseada na integração de duas taxonomias importantes na literatura (i.e. BROWN; GLOVER, 2006; WALKER, 2009). Também identificamos os benefícios associados à prática de *feedback*, como a autorregulação – que chama a atenção devido a necessidade da sua capacidade de envolver-se de forma autônoma (WANG; SHANNON; ROSS, 2013), tornando-a necessária, uma vez que, na EAD, o estudante decide quando, onde e o quanto irá se dedicar (MCMAHON; OLIVER, 2001). É necessário o entendimento completo da autorregulação, com atenção de todos que praticam as tentativas de sua promoção (SCHUNK; GREENE, 2018).

Diante dessa problemática visamos responder: Quais são as práticas de *feedback* adotadas pelos professores na EAD e sua contribuição para a autorregulação do estudante? Com o objetivo geral de conhecer as perspectivas docentes sobre o *feedback* no ensino superior (ES) EAD.

SOBRE FEEDBACK

A literatura sobre o *feedback* está disposta sobre seu conteúdo, direcionamento e princípios (e.g. GIBBS; SIMPSON, 2004; NICOL; DICK, 2004; 2006). Devido à variedade de ênfases, surgiram na literatura algumas taxonomias. Brown e Glover (2006), organizaram as classes de *feedback* em: conteúdo, habilidades, motivação, desmotivação, estudo futuro e recurso. Enquanto Walker (2009) organizou em: retrospectivos e de futura alteração. Ambas as taxonomias foram base para que em 2011, Chetwynd e Dobbin contribuíssem com uma nova organização das classes de *feedback*, utilizada como base no presente estudo: retrospectiva sobre o conteúdo (RC); futura alteração sobre o conteúdo (FAC); retrospectiva sobre habilidades (RH); e futura alteração sobre habilidades (FAH).

O *feedback* é uma fonte externa de informações para auxiliar o estudante no fechamento da lacuna entre seu desempenho e o desempenho desejável. A regulação mediada socialmente é internalizada e usada para regular ações e pensamentos quando alguém está sozinho (USHER; SCHUNK, 2018). Sadler (1989) identificou que possuir um nível de referência; comparar o nível atual de desempenho com um objetivo; e envolver-se em ações que levem a algum fechamento da lacuna, são condições necessárias para os estudantes se beneficiarem do *feedback*. Isso porque, como premissa-chave, para que os estudantes sejam capazes de melhorar, eles devem desenvolver a capacidade de monitorar a qualidade de seu próprio trabalho, ter habilidade avaliativa para julgar sua própria produção e, assim, desenvolver táticas para o aperfeiçoamento (NICOL; DICK, 2004; SADLER, 1989). Contudo, alguns fatores influenciam a recepção do *feedback* pelo estudante e sua decisão em como responder a ele; mesmo que o *feedback* seja uma mensagem simples, ele só será incorporado, se o estudante considerar a informação útil (PERRENOUD, 1998). Nesse sentido, o *feedback* deve ser usado para capacitar os estudantes como aprendizes e considerado como motivador de autoaprendizagem (NICOL; DICK, 2004).

Entendendo a autorregulação

Nicol e Dick (2004) tratam a autorregulação a partir da informação do *feedback*, que pode ser usada pelos estudantes para aprimorar o aprendizado e desempenho; além de auxiliar

os professores no realinhamento do ensino para adequar às necessidades dos estudantes. Dois anos mais tarde, a pesquisa foi reinterpretada pelos autores, e então, a autorregulação foi conceituada como a capacidade do estudante em assumir o controle pelo seu próprio aprendizado (NICOL; DICK, 2006). Pintrich e Zusho (2002) definem a autorregulação como um processo ativo e construtivo, pelo qual os estudantes estabelecem metas e tentam monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento. Para Schunk e Greene (2018), a autorregulação são as maneiras pelas quais os estudantes ativam e sustentam sistematicamente suas cognições, motivações, comportamentos e efeitos, em direção à consecução de seus objetivos. É o processo de organizar sistematicamente os pensamentos, sentimentos e ações de alguém para atingir seus objetivos (USHER; SCHUNK, 2018).

Mesmo com uma miríade de perspectivas teóricas acerca da autorregulação, Schunk e Greene (2018) pontuam quatro características comuns entre essas perspectivas, relevantes ao contexto educacional: I) envolve comportamento, cognição, metacognição e motivação; II) é desencadeada pelo estabelecimento de metas e esforços; III) é um processo dinâmico e cíclico com ciclos de *feedback*; IV) tem ênfase na motivação. Estudantes autorregulados estabelecem metas e monitoram seu progresso, respondendo ao seu monitoramento e ao *feedback* externo, de maneira que acreditam que os ajudará a atingir seus objetivos, como trabalhando mais ou mudando suas estratégias (SCHUNK; GREENE, 2018), como resultado, desenvolvem melhor suas atividades de aquisição de conhecimento (OLIVEIRA; SILVA; VASCONCELOS, 2021).

Apesar das poucas pesquisas com foco na aprendizagem autorregulada, resultados obtidos na EAD apoiam o padrão de relacionamento estabelecido por Pintrich e Zusho (2002), sugerindo que a autorregulação do estudante EAD atua como um mediador para os resultados obtidos no curso (WANG; SHANNON; ROSS, 2013). O ciclo do processo regulatório proposto tem as metas como ponto de partida do estudante para se autorregular. A partir das metas, o estudante, monitora, regula e controla sua cognição, motivação e seu comportamento. Essas atividades regulatórias podem influenciar o seu desempenho. Com o *feedback* do professor sobre a tarefa, o estudante poderá refletir sobre seu desempenho (autoconsciência reflexiva) e suas estratégias e até mesmo se voltar para as metas estabelecidas, sendo um processo cíclico (SCHUNK; GREENE, 2018; BUTLER; WINNE, 1995; PINTRICH; ZUSHO, 2002; USHER;

SCHUNK, 2018; BANDURA, 2001, 1978).

Para o professor que avalia seus estudantes e procura auxiliá-los no processo de autorregulação pode ser difícil identificar fatores como as metas individuais dos estudantes e sua motivação. Por outro lado, avaliar fatores relacionados à cognição e ao comportamento pode ser observado mais facilmente. Esses dois últimos podem aparecer de maneira sobreposta, uma vez que, um tem relação muito próxima com o outro. Por exemplo, o estudante ao realizar ajustes na tarefa, inicia esse processo no nível cognitivo, influenciado pela autoconsciência reflexiva (ver USHER; SCHUNK, 2018; BANDURA, 2001; 1978), porém, em um segundo momento, esse processo também regula seu comportamento, uma vez que esse estudante deverá adaptar sua tarefa. Da mesma forma, identificar as metas do estudante, pode ser uma tarefa subjetiva. Nesta pesquisa, é proposta a utilização das rubricas como padrão de metas dos estudantes, uma vez que suas dimensões estabelecem os aspectos em que os estudantes deverão concentrar seus esforços (SCOTT, 2000; OLIVOS, 2016).

A regulação de um estudante para uma tarefa não necessariamente prediz a regulação no processo de aprendizagem. A autorregulação é mais influenciada quando o estudante sofre menos controle, monitoramento e pressão externa (PERRENOUD, 1998). Assim, o ambiente da EAD parece ser mais suscetível para que o estudante se regule, pois este, pouco sofre a influência do professor durante o desenvolvimento de suas atividades.

Feedback para a autorregulação

Os efeitos da autorregulação dependem parcialmente de percepções de autoeficácia e de crenças em torno da capacidade de aprender ou de executar comportamentos designados. Nesse sentido, os professores podem fornecer *feedback* de desempenho que destaque as capacidades dos estudantes de serem agentes de seu próprio desenvolvimento e mudança (USHER; SCHUNK, 2018; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997).

Os professores podem criar um ambiente de aprendizado no qual os estudantes desenvolvam habilidades de autorregulação e detecção de erros. Como o *feedback* contribui para esses processos, depende muito do seu foco e do nível para o qual é direcionado (HATTIE;

BIGGS; PURDIE, 1996; HATTIE; TIMPERLEY, 2007). Dessa forma, é importante identificar as práticas de *feedback* e sua contribuição para a autorregulação dos estudantes. Por esta razão, escolhemos investigar dentro da taxonomia do *feedback* de Chetwynd e Dobbyn (2011) se, os *feedbacks* fornecidos têm aplicação futura para os estudantes e se essas informações têm sido enfatizadas com enfoque no conteúdo ou nas habilidades necessárias para a tarefa.

A perspectiva sobre a autorregulação implica na maneira como os professores interagem com os estudantes (ZIMMERMAN, 1990). O professor deve trabalhar no nível do processo regulatório auxiliando o estudante a ativar seu automonitoramento e motivação, habilitados por estratégias volitivas; cognitivas e regulatórias, a partir do *feedback* (MCMAHON; OLIVER, 2001). Apesar de a autorregulação ser desenvolvida nos processos cognitivos e metacognitivos do estudante, não sendo imposta a este (BROOKS; NOLAN; GALLAGHER, 2002), para o desenvolvimento da autorregulação, precisa-se conhecê-la e utilizá-la apropriadamente; inicialmente de maneira bem orientada e estruturada e, gradativamente, de maneira mais autônoma e menos dependente (MCMAHON; OLIVER, 2001). Os estudantes iniciariam com um alto nível de suporte a ser diminuído com o tempo, conforme desenvolvem suas próprias estratégias regulatórias (MCLOUGHLIN; WINNIPS; OLIVER, 2000).

Para os observadores, os estudantes autorregulados são proativos, demonstram esforço e persistência. Em seu comportamento, eles selecionam, estruturam e criam ambientes que otimizam a aprendizagem, além de buscarem por conselhos e informações. Quando os estudantes não alcançam bons resultados, os professores precisam auxiliá-los no processo de autorregulação (HENDERSON, 1986; ROHRKEMPER, 1989; ZIMMERMAN, 1990).

Rubricas e *feedback*

Rubricas são guias de pontuação utilizadas na avaliação de desempenho e descrevem características específicas de um produto, projeto ou tarefa em vários níveis de rendimento, a fim de esclarecer o que se espera do trabalho, valorizar sua execução e facilitar o *feedback*. As rubricas contêm informação específica sobre o que é esperado com base em critérios. Sua formação é dada por três elementos: dimensões avaliadas; níveis de desempenho; e descritores e permite *feedback* personalizado a cada estudante (SCOTT, 2000; OLIVOS, 2016; RYAN;

HENDERSON; PHILLIPS, 2019).

Alguns AVA já incorporam esse tipo de ferramenta. A rubrica é utilizada combinada a outros instrumentos avaliativos, com papel de orientar a avaliação com critérios pré-definidos. A utilização das rubricas permite ao professor avaliar o desempenho dos estudantes com mais objetividade e consistência; além de ser eficaz para fornecer *feedback* significativo e qualificar o trabalho realizado, sem investir muito tempo. A construção da rubrica permite a visualização dos objetivos de aprendizagem, orientando os estudantes sobre o que é esperado e informando sobre seu progresso. Essa ferramenta pode ser útil antes, durante e mesmo ao final do processo educacional. Entre seus benefícios se destacam: o apoio ao docente em esclarecer e avaliar os objetivos de aprendizagem; facilita a comunicação dos resultados; permite *feedback* oportuno; e fomenta a autorregulação nos estudantes (OLIVOS, 2016).

Contudo, um estudo realizado por Chetwynd e Dobbryn (2011), o qual analisa a utilização das rubricas para o fornecimento de *feedback*, conclui que a ferramenta não motiva a reflexão, dificultando um *feedback* que promova futura alteração; tendo seu uso mais comum para *feedbacks* retrospectivos. Não sabemos, no entanto, se essa limitação afeta seu potencial de fomentar a autorregulação, uma vez que, o processo reflexivo e a aplicação futura do *feedback* compreendem etapas da autorregulação da aprendizagem.

METODOLOGIA

Foi conduzido um levantamento, a partir de questões fechadas que visaram identificar as práticas de *feedback* e os benefícios percebidos; e questões abertas com o objetivo de avaliar a importância dada ao *feedback* e identificar suas dificuldades com a prática. O link de acesso foi enviado por meio eletrônico a grupos de e-mails de IES EAD, a qual a pesquisadora teve acesso e por compartilhamento em rede social; caracterizando assim, amostra por conveniência.

As análises envolveram estatística descritiva e inferência estatística a partir da regressão logística no software IBM-SPSS®. Já as questões abertas receberam um tratamento qualitativo a partir de uma classificação sistemática. Esta técnica auxiliou na identificação de padrões no texto e pode tomar forma quantitativa. Para isso, as informações foram codificadas e agrupadas

em categorias (WILKINSON; BIRMINGHAM, 2003). A codificação permitiu a organização sistemática dos dados qualitativos, extraindo o significado central dos dados por decodificação (SALDAÑA, 2009). As codificações foram realizadas por frequências para uma melhor ideia sobre sua importância no texto, sendo uma análise mais rica. As informações extraídas foram exportadas para uma planilha do *MS Excel®* para realização das análises e codificações. Foram obtidas respostas de 116 respondentes válidos.

Os respondentes eram 53% do sexo masculino, 45% feminino e 2% não informaram. Em relação ao nível educacional, 73% com pós-graduação, sendo 54% mestres. A amostra se mostrou heterogênea em sua área de formação, com 31% formados em engenharia e 15% com formação em mais de uma área do conhecimento. Mais da metade da amostra, 51% atuam na EAD há menos de 1 ano, outros 34% entre 1 e 3 anos. A idade dos respondentes foi entre 22 e 69 anos, $\bar{x}$ 36 e S 10,7.

ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tipos de *feedback*

Espasa e Meneses (2010) identificaram a ocorrência do *feedback* em cursos EAD ligada à realização de tarefas; sendo fornecido após a realização de atividades pelos alunos, ou mesmo após a avaliação final do curso. O *feedback* contínuo foi predominante (66%); sendo que 34% dos professores realizam apenas após tarefas. No entanto, para que o *feedback* seja eficaz precisa ser oportuno. O *feedback* oportuno proporciona motivação e a chance de o aprendiz agir com base nos comentários para progredir com sua aprendizagem (CARLESS; BOUD, 2018). O *feedback* é fornecido em tempo oportuno por 54% dos professores, porém 43% acreditam que algumas vezes fornece seu *feedback* em tempo oportuno e outras vezes não. É preocupante que apenas um pouco mais da metade dos professores consiga fornecer o *feedback* em tempo hábil. Uma vez que a eficácia do *feedback* que é recebido tardiamente pode estar comprometida, o estudante não terá mais tempo ou motivação para correção do aprendizado. Uma minoria dos professores não tem conseguido realizar nem que por vezes o *feedback* oportuno (3%); dos 43%

que as vezes consegue, não sabemos qual a proporção de *feedback* tardio em relação ao oportuno. O crescente aumento nos tamanhos das turmas na EAD é um dos fatores que pode contribuir para o atraso no *feedback* e realização de uma avaliação formativa (VOELKEL, 2013).

Foi utilizado o teste estatístico do qui-quadrado (X^2) de independência para análise de associação (BARBETTA, 2002) entre a oportunidade de *feedback* e a ocasião do mesmo [$X^2=4,438$; grau de liberdade (gl) 1; $p=0,035$, NC 95%]. Pode-se afirmar que há associação entre o fornecimento de *feedback* em tempo oportuno e o *feedback* contínuo [grau de associação de 19,6% por Phi, com $p<0,05$]. Também há associação entre o tempo de experiência docente e o *feedback* oportuno [$X^2=5,069$; gl=1, $p=0,024$; grau de associação de 21% por Phi, $p<0,05$] (tabela 1).

Tabela 1 - Oportunidade e ocasião do *feedback*; e experiência docente

Ocasião do <i>feedback</i>				Experiência Docente			
Feedback	A. Tarefas	Contínuo	Σ	Feedback	- 3 anos	3 anos -	Σ
Oportuno <i>obs</i> *	16	46	62	Oportuno <i>obs</i> *	48	14	62
Oportuno <i>esp</i> **	21,4	40,6	62	Oportuno <i>esp</i> **	52,4	9,6	62
Resíduos ajustados	-2,1	2,1		Resíduos ajustados	-2,3	2,3	
Tardio <i>obs</i> *	24	30	54	Tardio <i>obs</i> *	50	4	54
Tardio <i>esp</i> **	18,6	35,4	54	Tardio <i>esp</i> **	45,6	80,4	54
Resíduos ajustados	2,1	-2,1		Resíduos ajustados	2,3	-2,3	
Σ	40	76	116	Σ	98	18	116

Nota: *observado **esperado

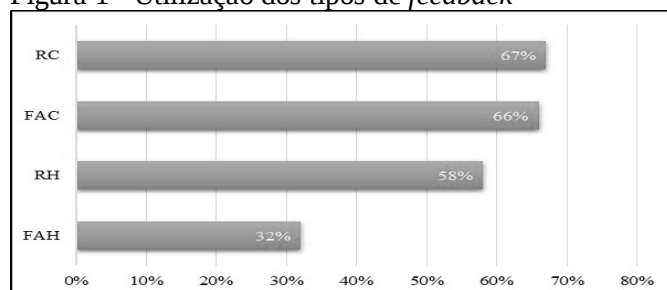
O *feedback* deve direcionar o estudante aos objetivos de aprendizagem e auxiliá-lo no fechamento de lacuna. Por isso, um *feedback* de qualidade deve estar relacionado aos objetivos, que podem ser criteriados (NICOL; DICK, 2006). Há evidências crescentes de que o *feedback* é apoiado quando os comentários são detalhados (RYAN; HENDERSON; PHILLIPS, 2019), permitindo o desenvolvimento do estudante.

Do total, 103 professores utilizam rubricas, apenas 13 não utilizavam. Estudos mostram que para muitos professores EAD a rubrica tem como maior benefício esclarecer para o estudante o que é esperado como bom desempenho para determinada tarefa (e.g. CHETWYND; DOBBYN, 2011). Dos professores que utilizam a ferramenta, 97% realizam comentários para

todos ou parte dos itens presentes nos critérios de avaliação. Esse resultado sugere uma preocupação com o comentário que vai ser deixado para o estudante; seja detalhando seu desempenho em cada um dos critérios avaliados, seja pontuando aquilo que o professor julga merecer atenção especial por parte do estudante. No entanto, o excesso de informações corretivas no *feedback* pode desencorajar a autonomia dos estudantes e aumentar a dependência destes para a realização de tarefas sob orientações mais explícitas dos professores (COURT, 2014; EVANS, 2013).

O comentário do *feedback* deve ser utilizável para os estudantes (RYAN; HENDERSON; PHILLIPS, 2019), focando no que eles podem fazer no futuro para melhorar (HATTIE; TIMPERLEY, 2007). Os comentários são explorados pelos professores EAD em diversas dimensões, com alta concentração em comentários em mais de um aspecto, tanto acerca de conteúdo, quanto para habilidades. Em relação ao conteúdo, os aspectos mais comentados pelos professores são respectivamente: comentário sobre a lacuna, utilizado por 67% dos professores; *feedback* utilizável para tarefas futuras (66%); reforço sobre o erro na assimilação/utilização do conteúdo (52%) e; indicação de alterações necessárias para entregas futuras em relação ao conteúdo (50%). Os comentários sobre habilidades demonstraram maior equilíbrio entre as categorias, porém se destacaram os comentários sobre habilidades gerais para o trabalho entregue (figura 1). As habilidades são sinalizadas mais em aspectos retrospectivos, do que em aspectos de futura. Em análise à taxonomia, o *feedback* mais utilizado é RC; que também foi o mais utilizado no estudo de Chetwynd e Dobbyn (2011). Por outro lado, o estudo dos autores teve o *feedback* de FAC como o menos utilizado, e nesta pesquisa foi o segundo mais utilizado.

Figura 1 - Utilização dos tipos de *feedback*



Fonte: dados da pesquisa

Feedback para a autorregulação

Entre os comportamentos dos estudantes que se autorregulam é possível observar a busca por conselhos e informações (ROHRKEMPER, 1989). Na percepção de poucos professores (21%), os estudantes têm interesse em esclarecer dúvidas relacionadas às notas das atividades quando estas acompanham *feedback*, em relação ao esclarecimento de dúvidas sobre o *feedback* em si, também é notada pela minoria dos docentes (28%). A capacidade de autorreação e a autoconsciência reflexiva, relacionados à agência humana, são centrais para a autorregulação da aprendizagem. Neles estão incutidos que os estudantes percebam um curso de ação errado, realize ajustes nas tarefas e refinem suas táticas na realização de atividades (USHER; SCHUNK, 2018; BANDURA, 2001; 1978). Dos 116 professores, 98 alegam perceber melhoras nas entregas futuras realizadas pelos estudantes relacionadas aos seus comentários; sendo que em grande parte, esses professores percebem melhoras relacionadas tanto ao conteúdo quanto às habilidades (48%); outros 32% notam melhoras apenas relacionadas ao conteúdo.

Para Wang; Shannon e Ross (2013), O sucesso de um estudante EAD da sua autonomia. A autonomia do estudante indica uma série de dimensões nas quais ele se afasta da dependência do professor (CIEL, 2000). Assim, o estudante que desenvolve a autonomia será capaz de aprender sem a necessidade de intervenção do professor levando-o à autoeficácia (SERDYUKOV; HILL, 2013). Consideramos como autonomia quando além da busca pela ajuda do professor ir diminuindo ao longo do curso, ou não haver procura, as entregas fossem realizadas apropriadamente. Dessa forma, 65% dos professores percebem os estudantes se tornarem mais autônomos ao longo do curso. Serdyukov e Hill (2013) sugerem que para desenvolver maior autonomia nos estudantes EAD, os professores devem criar condições e meios para sua promoção; e as IES devem adotar políticas que a incentivem. O próprio formato online apresenta características que podem facilitar a autonomia. Os tipos de *feedback* aqui estudados não contribuem para a melhora de autonomia, uma vez que não apresentaram significância estatística (figura 2).

Figura 2 – *Feedback* com autonomia como variável dependente

Variáveis na equação						
	B	E.P.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Passo 0 Constante	,579	,205	7,941	1	,005	1,784
Variáveis não presentes na equação						
	Escore		gl	Sig.		
Passo 0 Variáveis	RC(1)	,169	1	,681		
	FAC(1)	1,479	1	,224		
	RH(1)	,000	1	,986		
	FAH(1)	,793	1	,373		
Estadísticas globais		4,713	4	,318		

Fonte: dados da pesquisa

Outros benefícios do *feedback* para a autorregulação foram apontados em menor proporção, como a reflexão. Apontada de diferentes formas, com professores procurados para dialogar sobre o *feedback* (37%), demonstrando que os estudantes estão a refletir sobre seu desempenho; o aumento nas fontes de pesquisa (34%); melhora nas tarefas, mesmo sem a procura do estudante (32%); ou maior participação após o *feedback* (28%). A reflexão, está ligada à dimensão cognitiva da autorregulação (USHER; SCHUNK, 2018; BANDURA, 2001; 1978) e a mudança de estratégia do estudante está relacionada à dimensão comportamental, na adaptação do mesmo (SCHUNK; GREENE, 2018; USHER; SCHUNK, 2018). A autorregulação da aprendizagem é a maneira como os aprendizes abordam a atividade por meio da autorreflexão e experiência (PINTRICH, 1995).

A prática de encorajar os estudantes na solução de problemas que os leve à reflexão sobre esse processo pode melhorar seus conhecimentos e sua metacognição, aprimorando seu desempenho acadêmico (BOEKAERTS, 1997). Os resultados deste estudo sugerem que poucos professores são procurados por estudantes para um diálogo reflexivo sobre seu desempenho após o recebimento do *feedback*; que apontem para a prática reflexiva sobre suas atividades. Talvez, na EAD, os professores ainda tenham dificuldades em atuar propondo atividades que estimulem a metacognição dos aprendizes. Porém, não se pode ignorar o fato de que o processo metacognitivo pode ocorrer, mesmo que não seja compartilhado com o professor. Os professores podem beneficiar os estudantes com seu *feedback*, por exemplo, nas atividades que são avaliadas de maneira formativa, alertando-os sobre seu nível de desempenho e o possível resultado em caso de uma avaliação somativa. Os estudantes utilizam estratégias regulatórias a

fim de evitar o mau desempenho (BROOKS; NOLAN; GALLAGHER, 2002).

A percepção de melhora nas entregas futuras foi reportada por 84% dos professores. Verificamos que apenas o *feedback* RC tem significância para o modelo (figura 3). Porém, a inclusão dessa variável no modelo não melhora o seu ajuste (figura 4), uma vez que a predição do modelo não é alterada (com o previsor e sem, apenas com a constante, o modelo acerta 86% das classificações), o R^2 Nagelkerke é de 0,085, ou seja, essa variável contribui em menos de 1% para explicar a melhora nos ajustes.

Figura 3 - Modelo sem previsor

Figura 5 – Modelo sem previsão

Tabela de Classificação ^{a,b}						
Observado			Predito		Porcentagem correta	
			Ajustes			
			não	sim		
Passo 0	Ajustes	não	0	14		,0
		sim	0	89		100,0
Porcentagem global						86,4

a. A constante está incluída no modelo.

b. O valor de recorte é ,500

Variáveis na equação							
		B	E.P.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Passo 0	Constante	1,850	,288	41,383	1	,000	6,357

Variáveis não presentes na equação						
			Escore	gl	Sig.	
Passo 0	Variáveis	RC(1)	6,576	1	,010	
		FAC(1)	,847	1	,357	
		RH(1)	,847	1	,357	
		FAH(1)	1,614	1	,204	
	Estatísticas globais		8,922	4	,063	

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4 - Modelo com preditor RC

Figura 7 - Modelo com preditor RC

Sumarização do modelo			
Passo	Log da Verossimilhança -2	R quadrado Cox & Snell	R quadrado Nagelkerke
1	76,944 ^a	,047	,085

a. Estimação finalizada no número de iteração 5 porque as estimativas de parâmetro mudaram foram alteradas para menos de ,001.

Tabela de Classificação ^a					
Observado			Predito		Porcentagem correta
			Ajustes		
			não	sim	
Passo 1	Ajustes	não	0	14	,0
		sim	0	89	100,0
Porcentagem global					86,4

a. O valor de recorte é ,500

Variáveis na equação									
		B	E.P.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
								Inferior	Superior
Passo 1 ^a	RC(1)	-1,711	,727	5,536	1	,019	,181		
	Constante	2,116	,225	39,970	1	,000	9,200	,043	,752

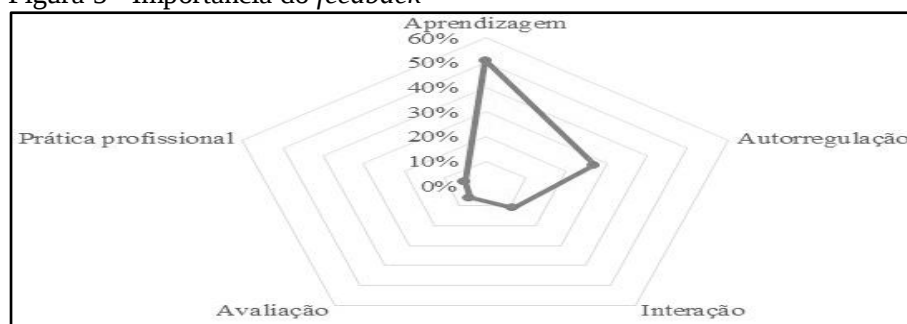
Fonte: Dados da pesquisa

Entre as contribuições do *feedback* para a autorregulação, são notadas contribuições nas dimensões cognitiva e comportamental. Na cognitiva, ajustes nas tarefas (84%) e o desempenho (69%). Apesar dos resultados indicarem contribuições para a reflexão e melhora nas habilidades, esses resultados apareceram de forma tímida. Na dimensão comportamental, busca por informações, pró atividade e adaptação do comportamento aparecem timidamente. A autonomia é notada por 65%, apesar de não estar relacionado aos *feedbacks* estudados.

Importância do *feedback*

Identificamos cinco categorias de importância do *feedback*: aprendizagem; autorregulação; interação; avaliação; e prática profissional (figura 5).

Figura 5 - Importância do *feedback*



Fonte: dados da pesquisa

A importância do *feedback* para a aprendizagem não desvincula o *feedback* da sua importância dentro de um processo avaliativo. A avaliação está integrada durante toda a experiência de aprendizagem (SCOTT, 2000). Os aspectos regulatórios do *feedback* também foram observados nas percepções sobre a importância do *feedback* para os professores de EAD. Foram descritos aspectos como: a reflexão, ajustes em tarefas futuras, esses influenciados pela autoconsciência reflexiva (USHER; SCHUNK, 2018; BANDURA, 2001; 1978), motivação (PINTRICH; ZUSHO, 2002) e autonomia (MCLOUGHLIN; WINNIPS; OLIVER, 2000; SERDYUKOV; HILL, 2013).

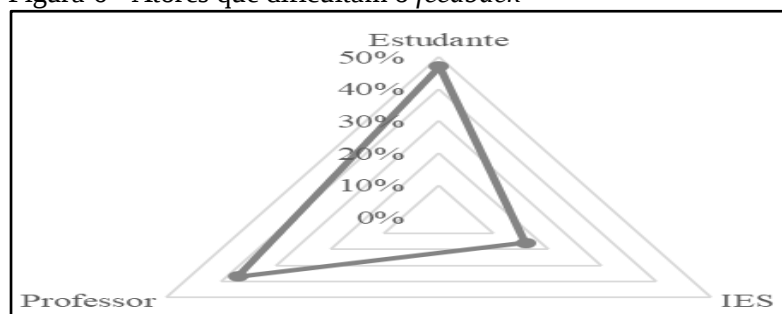
De maneira geral, as respostas obtidas exploraram diversos aspectos da autorregulação.

Em algumas respostas, inclusive, alguns aspectos se apresentam de forma relacionada. Não sabemos até que ponto esses professores compreendem a autorregulação e a sua importância como um todo no processo educacional. Porém, os aspectos identificados, presentes na autorregulação, são importantes na visão desses professores no processo educativo. Dessa forma, é importante compreender quais aspectos estão relacionados às dificuldades em fornecer *feedback* na EAD.

Dificuldades do *feedback* na EAD

As dificuldades estão em três categorias: na postura do estudante (47%); em aspectos do próprio professor (37%); e 16% de aspectos ligados à IES (figura 6). Outros problemas também emergiram e merecem atenção, como o professor ser responsável por uma disciplina a qual não tem conhecimento específico. Essa última apesar de aparecer em uma frequência menor em relação as dificuldades com os aprendizes, deve ser gerenciada rigorosamente pelas IES. Uma vez que os professores são os responsáveis pelo acompanhamento do processo educacional de determinada disciplina. Nas IES também chama a atenção as menções acerca da quantidade de estudantes sobre a qual o professor fica responsável.

Figura 6 - Atores que dificultam o *feedback*



Fonte: dados da pesquisa

Alguns pontos vêm dificultando a prática de *feedback*, com destaque a falta de engajamento dos estudantes. Esta pesquisa não teve o intuito de revelar a causa da dificuldade ou estabelecer relações de causa e efeito. Assim, não se sabe até que ponto o professor tem a

necessidade desse engajamento para prover *feedback*; uma vez que na EAD o professor tem a possibilidade de deixar seus comentários a partir das ferramentas disponibilizadas no AVA. Outra questão seria como o estudante interage com o *feedback* recebido. Não se sabe, a partir desta pesquisa, se a falta de engajamento está relacionada simplesmente à autonomia do estudante; uma vez que é esperado que ao longo do curso os alunos sejam mais autônomos e dependam menos do professor (MCLOUGHLIN; WINNIPS; OLIVER, 2000; CIEL, 2000), ou de fato há um desinteresse na interação com o docente.

CONCLUSÃO

Neste estudo, as práticas de *feedback* sugerem uma tendência de ocorrerem dentro de uma avaliação formativa, uma vez que, em sua maioria, são realizadas durante todo o processo de aprendizagem, e não apenas ao final deste. Esta prática tem o potencial de fomentar a autorregulação nos estudantes, cujas características também foram identificadas neste estudo.

Foram identificados todos os tipos de *feedback* presentes na taxonomia de Chetwynd e Dobbyn (2011) a partir da utilização das rubricas, sendo os mais usuais o RC e FAC. Não encontramos evidências de que essas classes de *feedback* contribuam para aspectos relacionados à autorregulação de estudantes EAD. A importância que os professores atribuem ao *feedback* é destacada pelas contribuições para a aprendizagem e autorregulação. A falta de engajamento dos estudantes é altamente notada pelos docentes; além de outras dificuldades estão relacionadas ao estudante; ao professor e às IES.

Esta pesquisa contribui para a literatura acrescentando as perspectivas docentes sobre o *feedback*, bem como suas atuais práticas na EAD, suas avaliações quanto aos benefícios regulatórios percebidos e delineando a importância da aprendizagem e autorregulação no papel do *feedback*. No entanto, não identificamos contribuições de nenhuma classe de *feedback* estudada para a autorregulação do estudante. Esses resultados podem estar relacionados à importância que esses professores atribuem à autorregulação e ao processo de *feedback* em si, bem como às dificuldades enfrentadas nessa prática.

Como contribuições práticas, este estudo levanta as principais dificuldades dos docentes

Revista Administração Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v. 16, p.1-21, 2025

ISSN:2359-1382 DOI <http://doi.org/10.51359/2359-1382.2025.265383>



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença:

para realizar o *feedback* na EAD. As IES podem utilizar esses achados para melhor gerenciamento desse processo, apoiando discentes no envolvimento com o curso, e seus docentes com capacitação para a oferta de *feedback* e ferramentas que promovam maior interação nessa dinâmica.

REFERÊNCIAS

ARTINO, A.; MCCOACH, D. Development and initial validation of the online learning value and self-efficacy scale. **J. of Educational Computing Research**, v. 38, n.3, p. 279–303, 2008.

BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, v. 33, n. 4, p. 344-358, 1978.

BANDURA, A. Social cognitive theory. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.

BARBETTA, P. **Estatística aplicada às ciências sociais** 5.ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

BOEKAERTS, M. Self-Regulated Learning. **Learning and Instruction**, v. 7, n. 2, p. 161-186, 1997.

BROOKS, D.; NOLAN, D.; GALLAGHER, S. **Web teaching** 2.ed. New York: Kluwer Academic, 2002.

BROWN, E.; GLOVER, C. Evaluating written *feedback*. In: **Innovative assessment in higher education**. Abingdon: Routledge, p. 81-91, 2006.

BUTLER, D.; WINNE, P. *Feedback* and Self-Regulated Learning. **Review of Educational Research**, v. 65, n.3, p. 245-281, 1995.

CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student *feedback* literacy. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018.

CHETWYND, F.; DOBBYN, C. Assessment, *feedback* and marking guides in distance education, **Open Learning**, v. 26, n. 1, p. 67-78, 2011.

CIEL. **Integrating independent learning with the curriculum**. Handbook, 2000. Disponível em: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1400> Acesso em: 06 set. 2020.

COURT, K. Tutor *feedback* on draft essays. **Journal of Further and Higher Education**, v. 38, n. 3, p. 327-345, 2014.

ESPASA, A.; MENESES, J. Analysing *feedback* processes in an online teaching and learning environment. **Higher Education**, v. 59, n. 3, p. 277-292, 2010.

EVANS, C. Making sense of assessment *feedback* in higher education. **Review of Educational Research**, v. 83, n.1, p. 70-120, 2013.

GIBBS, G.; SIMPSON, C. Conditions under which assessment supports students' learning. **Learning and Teaching in Higher Education**, v. 1, p. 3-31, 2004.

HATTIE, J. A.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills intervention on student learning. **Review of Research in Education**, v. 66, n.2, p. 99-136, 1996.

HATTIE, J. A.; TIMPERLEY, H. The power of *feedback*. **Review of Education Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HENDERSON, R. W. Self-regulated learning. **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, p. 405-427, 1986.

MCLOUGHLIN, C.; WINNIPS, K.; OLIVER, R. **Supporting constructivist learning through learner support on-line**. Montreal: EdMedia & Innovative learning, 2000.

MCMAHON, M.; OLIVER, R. Promoting self-regulated learning in an on-line environment. In: **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia**. Chesapeake, 2001.

NETO, T. I.; ALVES, V. V. B. **Reflexões sobre referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. **Rethink formative assessment in Higher Education**. 2004.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment & SRL, **Studies in Higher Education**. v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

OLIVEIRA, I.; SILVA, J.; VASCONCELOS, G. Educação e autorregulação da aprendizagem no ensino básico e superior. **Rev. Psic.**, v. 15, n. 58, p. 190-205, 2021.

OLIVOS, T. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje**. UAM: Cuajimalpa, 2016.

PAECHTER, M.; MAIER, B.; MACHER, D. Students' expectations of and experiences in elearning. **Computers & Education**, v. 54, p. 222-229, 2010.

PERRENOUD, P. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes.

Revista Administração Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v. 16, p.1-21, 2025

ISSN:2359-1382 DOI <http://doi.org/10.51359/2359-1382.2025.265383>



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde de que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença:

Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 85-102, 1998.

PINTRICH, P. **Understanding self-regulated learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

PINTRICH, P.; ZUSHO, A. Student motivation & SRL in the college. In: **Higher Education: Handbook of theory and research**. V. XVII. New York: Agathon, 2002.

PUZZIFERRO, M. Online technologies self-efficacy & self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college level online courses. **American Journal of Distance Education**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 2008.

ROHRKEMPER, M. **Self-regulation learning and academic achievement**. Springer, 1989.

RYAN, T.; HENDERSON, M.; PHILLIPS, M. *Feedback modes matter*. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 3, p. 1507-1523, 2019.

SADLER, D. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p. 119-144, 1989.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2009.

SCHUNK, D.; GREENE, J. Historical, contemporary, and future on SRL. In: **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2018.

SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. Social origins of SR competence. **Educational Psychologist**, v. 32, p. 195-208, 1997.

SCOTT, J. Authentic assessment tools. In: **Using authentic assessment in vocational education**, Information Series, p. 40-55, 2000.

SERDYUKOV, P.; HILL, R. A. Flying with clipped wings. **Journal of Research in Innovative Teaching**, v. 6, n. 1, p. 52-65, 2013.

SILVA, T.; VALERETTO, G.; FERREIRA, M.; SANTOS, C.; DAL MAGRO, C. Fatores explicativos do nível de utilização das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada dos estudantes de contabilidade. **GUAL**, v. 14, n. 3, p. 204-227, 2021.

SOUZA, R.; PERON, S.; NEVES, J.; COSTA, G.; CRUZ, B. @Univestudar: uso do Instagram para aprender mais e melhor. **Expressa Extensão**, v. 27, n. 1, p. 17-30, 2022.

USHER, E.; SCHUNK, D. Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In: **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2018.

VOELKEL, S. Combining the formative with the summative. **Research in Learning Technology**, v. 21, 2013.

WALKER, M. An investigation into written comments on assignments. **AEHE**, v. 34, n. 1, p. 67-78, 2009.

WANG, C.; SHANNON, D.; ROSS, M. Students' characteristics, SRL, technology, self-efficacy, and course outcomes in online learning. **Distance Education**, v. 34, n. 3, p. 302-323, 2013.

WILKINSON, D.; BIRMINGHAM, P. **Using research instruments**. New York: Routledge, 2003.

ZIMMERMAN, B. Self-Regulated Learning and Academic achievement. **Ed. Psy.**, v. 25, n. 1, p. 3-17, 1990.

Data de submissão:28/12/2024

Data de aceite:19/08/2025