

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE

Raísa Correa Fortes

Discutindo o papel do feedback no ensino superior EAD sob a perspectiva docente

São Paulo
2020

Prof. Dr. Vahan Agopyan

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fábio Frezatti

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Moacir de Miranda Oliveira Junior

Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Eduardo Kazuo Kayo

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

RAÍSA CORREA FORTES

Discutindo o papel do feedback no ensino superior EAD sob a perspectiva docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dra. Bernadete de Lourdes Marinho Grandolpho.

Versão corrigida

São Paulo

2020

Catálogo na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica com dados inseridos pelo autor

Fortes, Raísa Correa.

Discutindo o papel do feedback no ensino superior EAD sob a perspectiva docente. / Raísa Correa Fortes. - São Paulo, 2020.

111 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. .

Orientador: Bernadete de Lourdes Marinho Grandolpho.

1. Feedback. 2. Autorregulação. 3. Educação a distância. 4. Ensino superior. 5. Avaliação da aprendizagem. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

Nome: Fortes, Raísa Correa

Título: Discutindo o papel do feedback no ensino superior EAD sob a perspectiva docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências.

Data de Aprovação: ____/____/_____.

Banca Examinadora:

Prof. (a). Dr. (a) _____.

Instituição: _____.

Julgamento: _____.

Prof. (a). Dr. (a) _____.

Instituição: _____.

Julgamento: _____.

Prof. (a). Dr. (a) _____.

Instituição: _____.

Julgamento: _____.

Aos meus avós maternos que deixaram o Nordeste na luta pela sobrevivência. À memória do meu avô, Severino, que sempre acreditou em mim e me mostrou a importância da educação durante a vida. À vó Finha, forte e companheira, semianalfabeta, que me ensinou a mais valiosa lição de vida.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À banca presente no exame de qualificação e na defesa deste trabalho. Sem eles, essa construção não seria possível. Agradeço toda a atenção e dedicação despendida na avaliação do trabalho e em suas recomendações para que ele pudesse tomar melhor forma e alcançar seus objetivos.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Dra. Bernadete Marinho, que me ajudou em todas as fases não só da pesquisa, mas durante todo o curso de mestrado. Pude partilhar muitos momentos que se tornaram essenciais na minha formação. Foi minha professora, mentora durante o programa de monitoria acadêmica, orientadora desta pesquisa e de outras e é, para mim, um modelo de educadora. Levarei todos os aprendizados por aonde quer que eu siga. Todos os conselhos, broncas (algumas) e apoio me tornaram e vão continuar me tornando, por muito tempo, melhor a cada dia.

Agradeço a todos os colegas de curso que foram pessoas maravilhosas e em algum momento contribuíram com reflexões, apoio, provocações e novas ideias. Muitos foram companheiros em trabalhos e pesquisas, outros em almoços e cafés, mas todos essenciais nessa jornada. Um agradecimento especial à Gabriela Troyano, que foi muito amiga e parceira durante todo o tempo. Devo agradecer sua paciência, suas diversas contribuições durante minha caminhada, por me fazer sua pupila, por toda sua parceria, principalmente durante a monitoria. Todos foram ótimos momentos e me ajudaram muito em todo o processo!

Agradeço à minha família. Aos meus pais que por todas as dificuldades que passamos durante a vida, sempre me incentivaram a estudar e me apoiaram em todos os momentos. Ao meu pai que, com seus livros de Administração, me fez entrar nesse caminho, no qual me encontrei. À minha mãe que, como todas, é culpada por tudo, pois me deixava brincar com suas cadernetas e diários de classe, lousa, gizes e apagador, e aos 28, me descobri apaixonada pela educação. Aos meus irmãos por toda a paciência e apoio, mesmo quando não entendiam meus objetivos. A todos, agradeço a imensa compreensão da minha forte ausência quando precisei me dedicar, quando precisei descansar ou mesmo quando precisei refletir.

Ao meu esposo, Rafael Fortes, que nem sei por onde começar a agradecer. Todo o incentivo, apoio, atenção, ouvidos, diálogos, reflexões, trocas que tanto me fizeram amadurecer ideias, vontades, tomar atitudes. Agradeço sua força, por você topar entrar em todos os meus planos, mesmo que tenha que se abdicar de muitas coisas por eles. Agradeço por todas as vezes que você se dedicou à nossa família, por mim e por você, em momentos em que não pude. Seu esforço, seu trabalho, sua dedicação, seu carinho e atenção foram determinantes para que eu pudesse passar por todo esse processo. Como pessoa, você me constrói e me faz melhor a cada dia. Como profissional, você é minha inspiração. Sua dedicação e paixão pelo que faz, sua preocupação e atenção com seus alunos, toda sua experiência e formação me fazem aprender junto com você. Agradeço por você estar sempre aberto a conversas, por me deixar participar de algumas criações para suas aulas e atividades, por me deixar dividir com você uma sala de aula, por me encorajar em tudo o que eu tenho medo de fazer (que depois de feito dá sempre aquela sensação maravilhosa, um misto de emoção, conquista e muito frio na barriga!). Não sei quantas vírgulas e pontos caberiam aqui até eu terminar de descrever tudo o que eu tenho para te agradecer... Muito, muito obrigada! Para escrever essas poucas linhas, você bem sabe, passa um filme de 13 anos na minha cabeça; são muitas histórias, que nos fizemos construir pedra a pedra nossa estrada até aqui. Não poderia ter uma pessoa melhor ao meu lado.

“À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como os alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com os mesmos professores anteriormente disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas e de bom nível” (Moore & Kearsley, 2007, p. 21).

RESUMO

Fortes, R. C. (2020). *Discutindo o papel do feedback no ensino superior EAD sob a perspectiva docente* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Estudos têm mostrado a importância do feedback em cursos superiores a distância e evidenciam benefícios associados à sua prática, como a autorregulação, que chama a atenção, uma vez que, na educação a distância, o estudante é responsável por conduzir seu processo de aprendizagem. Em sua maioria, os estudos realizados são experimentos ou estudos de caso, deixando lacunas sobre quais são as práticas de feedback dos docentes, ou ainda, carecendo de estudos em novas populações. Desse modo, esta pesquisa teve o objetivo de conhecer as perspectivas docentes sobre o feedback e sua contribuição para a autorregulação do estudante. Buscou-se identificar os tipos de feedback utilizados e hierarquizá-los, ordenando-os de acordo com seu uso pelos docentes, conhecendo suas percepções acerca das contribuições advindas dessas práticas, além de identificar a importância e as dificuldades docentes com o feedback na educação a distância. Para este fim, foi realizado um levantamento junto a 116 professores de diversas áreas do conhecimento. A análise descritiva dos dados evidenciou a utilização de todos os tipos de feedback presentes na taxonomia proposta por Chetwynd e Dobbyn, com concentração nos feedbacks sobre conteúdo. Esses feedbacks têm sido fornecidos, em sua maioria, durante todo o curso e em tempo oportuno. Os professores notam que suas práticas de feedback contribuem principalmente para ajustes nas tarefas, melhora do desempenho e autonomia dos estudantes. Para eles, a importância do feedback na educação a distância se dá principalmente para a aprendizagem e autorregulação dos estudantes. Porém, apontam como maiores dificuldades o engajamento do estudante e a individualização do feedback. De maneira geral, as dificuldades estão relacionadas a três atores: o estudante, o próprio professor e a instituição de ensino superior. Conclui-se que as práticas de feedback sugerem uma tendência de ocorrerem dentro de uma avaliação formativa, sendo realizadas, em sua maioria, durante todo o curso e em tempo oportuno; além de haver a utilização de diferentes tipos de feedback. Essas práticas contribuem para a autorregulação dos estudantes, uma vez que, trazem como principais benefícios características observáveis em estudantes autorregulados.

Palavras-chave: Feedback. Autorregulação. Educação a Distância. Ensino Superior. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

Fortes, R. C. (2020). *Discussing the role of feedback in distance higher education from a teaching perspective* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Studies have shown the importance of feedback in distance higher education programs and have cast light on the benefits associated with its practice. One such benefit, self-regulation, is particularly notable as, in distance education, students themselves are responsible for conducting their learning process. For the most part, those studies consisted of experiments or case studies. This has created some gaps with respect to the feedback practices used by teachers and, furthermore, overlooked some populations. Therefore, the purpose of the present research was to learn the perspective of teachers on feedback and how feedback contributes to student self-regulation. The research sought to identify the types of feedback that teachers utilize, to rank said types according to their use, to examine the teachers' perspectives on the contributions brought about by feedback practices and to identify the difficulties they have in relation to, as well as the importance of, feedback in higher education. To this end, a survey was carried out with 116 teachers from different areas of knowledge. A descriptive analysis of data demonstrated that all the types of feedback proposed by Chetwynd and Dobbyn are utilized, most often feedback on content. Mostly, these types of feedback are provided throughout the whole program and in a timely manner. Teachers have noted that their feedback practices contribute especially to adjustments to tasks and to improving student performance and autonomy. To these teachers, the importance of feedback in distance education is mainly for students' learning and self-regulation. Conversely, student engagement and individual feedback are considered the main difficulties. In general, difficulties are ascribed to three players: students, teachers themselves, and higher education institutions. It was concluded that feedback practices are suggested to occur as part of a formative assessment, with most of them being conducted throughout an entire program and in a timely fashion, besides different types of feedback are used. These practices contribute to student self-regulation inasmuch as the main benefits they provide are characteristics that can be observed in self-regulated students.

Keywords: Feedback. Self-Regulation. Distance Education. Higher Education. Assessment of Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Participação das IES públicas na UAB em 2018.....	23
Figura 2 - Matrículas no ES EAD em 2018.....	26
Figura 3 - Modelo geral para a motivação e autorregulação da aprendizagem na educação superior.....	38
Figura 4 – Modelo do ciclo do processo regulatório do estudante.....	39
Figura 5 - Fluxo de seleção de artigos RSL.....	46
Figura 6 - Avanço das publicações abordadas.....	49
Figura 7 - Distribuição das pesquisas por países.....	50
Figura 8 - Papéis do Feedback.....	51
Figura 9 - Tipos de Feedback mais pesquisados.....	54
Figura 10 - Nuvem de palavras: Benefícios encontrados nos diversos tipos de feedback.....	59
Figura 11 - Comparação do Papel do Feedback com os Resultados Observados.....	60
Figura 12 – Matriz de amarração.....	66
Figura 13 – Nível educacional.....	68
Figura 14 – Área de formação.....	69
Figura 15 – Tempo de atuação como professor na EAD.....	69
Figura 16 – Momento para fornecimento de feedback.....	71
Figura 17 – Oportunidade do feedback.....	72
Figura 18 – Comentários na rubrica.....	73
Figura 19 – Feedback: comentários sobre conteúdo.....	74
Figura 20 – Feedback: comentários sobre habilidades.....	74
Figura 21 – Proporção entre feedback sobre conteúdo e sobre habilidades.....	75
Figura 22 – Proporção entre feedback retrospectivo e de futura alteração.....	76
Figura 23 – Professores procurados para esclarecer notas.....	77
Figura 24 – Professores procurados para esclarecer comentários do feedback.....	77
Figura 25 – Professores que notam ajustes em tarefas futuras.....	78
Figura 26 – Importância do feedback para o professor.....	83
Figura 27 – Fatores que dificultam o fornecimento de feedback na EAD.....	86
Figura 28 – Atores relacionados às dificuldades no feedback.....	87
Figura 29 – Exemplo de rubrica em Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	102
Figura 30 – Campo para comentário geral sobre a tarefa (Feedback) no AVA.....	102
Figura 31 – Dimensões da Rubrica.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos estudos	48
Tabela 2 – Perspectiva do Feedback.....	49
Tabela 3 – Estatísticas Descritivas	68
Tabela 4 – Autonomia dos estudantes EAD na percepção dos professores	79
Tabela 5 – Benefícios principais observados pelos professores.....	80
Tabela 6 - Primeiro ciclo de codificação - Importância	81
Tabela 7 - Primeiro ciclo de codificação - Dificuldade.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos utilizados na RSL.....	47
Quadro 2 – O papel do Feedback ao aluno.....	50
Quadro 3 – Tipos de Feedback pesquisados nos estudos levantados	53
Quadro 4 – Benefícios e limitações dos diferentes tipos de feedback.....	58
Quadro 5 - Segundo ciclo de codificação - Importância	82
Quadro 6 – Categorias: Importância do feedback na EAD	82
Quadro 7 - Segundo ciclo de codificação - Dificuldade.....	85
Quadro 8 – Categorias: Importância do feedback na EAD	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação a distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FIES	Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEED	Secretaria de Educação a Distância do MEC
SESu	Secretaria de Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TVE	Televisões Educativas
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UKOU	<i>United Kingdom Open University</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	18
1.3.1 Objetivo geral	18
1.3.2 Objetivos específicos	19
1.4 DEFINIÇÕES OPERACIONAIS	19
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	20
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	21
2.1.1 Educação a Distância	24
2.1.1.1 <i>Regulamentação da Educação a Distância e Referenciais de Qualidade</i>	27
2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA A APRENDIZAGEM.....	31
2.2.1 Feedback no processo avaliativo	34
2.2.2 Autorregulação.....	35
2.2.2.1 <i>Contribuições do feedback para a autorregulação</i>	40
2.2.3 Instrumentos de avaliação.....	42
2.2.3.1 <i>Rubricas</i>	43
2.3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	45
2.3.1 Síntese dos dados	48
2.3.1.1 <i>Os papéis do feedback ao aluno na EAD</i>	50
2.3.1.2 <i>Tipos de feedback ao aluno na EAD</i>	53
2.3.1.3 <i>Os papéis do feedback e seus benefícios na EAD</i>	59
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	64
3.2 TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS	67
3.3 COLETA DE DADOS	67
3.3.1 Características da amostra.....	68
4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	70
4.1 TIPOS DE FEEDBACK UTILIZADOS PELOS PROFESSORES EAD.....	70
4.2 CONTRIBUIÇÕES DO FEEDBACK PARA A AUTORREGULAÇÃO.....	77
4.3 IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA EAD.....	81

4.4 DIFICULDADES NA OFERTA DE FEEDBACK NA EAD.....	84
5 CONCLUSÕES	89
5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	91
5.2 SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – Modelo de rubrica	102
APÊNDICE B – Ficha de coleta de dados dos artigos para RSL	104
APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados	105

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, apenas 1/4 dos jovens entre 18 e 24 anos de idade frequentam o ensino superior (ES); e somente 16,5% da população brasileira conclui este nível de ensino até os 25 anos de idade (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019). A origem social e a situação econômica dos jovens têm sido determinantes em suas trajetórias acadêmicas (Ristoff, 2014).

Para garantir a presença dos perfis de estudantes antes não tradicionais, o país iniciou há 50 anos a expansão do acesso ao ES. Nas duas últimas décadas, essa expansão foi mais acelerada e facilitada pela modalidade de educação a distância (EAD) (Sampaio, 2014). Assim, essa expansão marcou a dilatação da modalidade de EAD, com vistas a equalizar a oferta de cursos (Alonso, 2010). Os avanços tecnológicos, principalmente a internet, aumentaram a valorização dos cursos EAD (Azevedo, 2012). Parte desse investimento foi impulsionada pelas mudanças demográficas do ES que valorizam o acesso e a conveniência (DeBard & Guidera, 2000).

A aprendizagem como processo de construção de conhecimento é a base para as estratégias, papéis e competências com implicações no modo de aprendizado e de trabalho (Presterá & Moller, 2001). Na EAD, o aluno é o centro desse universo – o ensino responde ao aprendizado – essa abordagem requer que o aluno seja responsável por conduzir seu próprio aprendizado, com o dever de buscar informações e meios (Moore & Kearsley, 2007).

Contudo, a falta de motivação dos alunos de serem agentes ativos do seu processo de aprendizagem, e não se anteciparem com atividades, ou não se preparem adequadamente, apenas buscando no curso notas para serem aprovados para o próximo estágio, têm preocupado as instituições de ensino superior (IES) e resultado em pesquisas acerca da autorregulação (Pintrich & Zusho, 2002).

Nesse contexto, é necessário considerar a relação de interação entre professor e estudante (Abreu-e-Lima & Alves, 2011). O aprendizado baseado no computador e na web permite a interação entre professores e alunos por meio de uma rede (Moore & Kearsley, 2007). Principalmente no ensino mediado por tecnologias essa interação é necessária; 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).

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem sessões de discussão com a oportunidade de complementar comunicações; cabe ao professor mediar esse processo, pelo

acompanhamento dos alunos e pelo foco da discussão nos objetivos de aprendizagem (Moore & Kearsley, 2007). 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).

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), têm seus resultados baseado 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.

1.1 JUSTIFICATIVA

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; Puziferro, 2008). Resultados indicam que 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 et al., 2013). Da mesma forma, a presença do feedback em cursos EAD está associada à melhores níveis de performance e altos níveis de satisfação com o curso em geral (Espasa & Meneses, 2010).

A partir do feedback, o professor deve trabalhar no nível do processo regulatório auxiliando o estudante a ativar seu automonitoramento (McMahon & Oliver, 2001), uma vez que, na EAD, o estudante é responsável por conduzir seu aprendizado (Moore & Kearsley, 2007). De maneira geral, os professores podem criar um ambiente de aprendizado no qual os alunos 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 dos professores na EAD e sua contribuição para a autorregulação dos estudantes. 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 de lacunas nessa temática; também é importante para a área da gestão, principalmente de IES; e, por fim, para os docentes de cursos superiores EAD.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da revisão na literatura sobre feedback, notou-se sua importância na EAD, principalmente para apoio no processo de aprendizagem. Foi possível identificar os diferentes tipos de feedback e suas diferentes classificações, dentre elas, escolhemos trabalhar com a taxonomia de Chetwynd & Dobbyn (2011) por ser baseada na integração de duas taxonomias importantes na literatura (i.e. Brown & Glover, 2006; Walker, 2009).

A revisão também possibilitou identificar os benefícios associados à prática de fornecê-lo; dentre esses benefícios, a autorregulação chama a atenção, devido a necessidade de o estudante ser responsável por conduzir seu processo de aprendizagem (Moore & Kearsley, 2007), uma vez que, na EAD, é este quem decide quando, onde e o quanto irá se dedicar (McMahon & Oliver, 2001). O sucesso de um estudante EAD depende muito de sua capacidade de se envolver de forma autônoma (Wang et al., 2013), tornando a autorregulação uma habilidade muito necessária. Na visão de Schunk e Greene (2018), é necessário o entendimento completo da autorregulação, com atenção de todos que praticam as tentativas de sua promoção.

Diante da problemática exposta, define-se como pergunta-problema desta pesquisa: Quais são as práticas de feedback adotadas pelos professores na EAD e sua contribuição para a autorregulação do estudante?

1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

Para responder ao problema apresentado foram delineados os objetivos desta pesquisa; apresentados em objetivo geral e específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Conhecer as perspectivas docentes sobre o feedback e sua contribuição para a autorregulação do estudante de ES EAD.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os tipos de feedback utilizados na EAD;
- b) Hierarquizar os tipos de feedback utilizados na EAD;
- c) Conhecer as percepções docentes acerca da contribuição do feedback para a autorregulação do estudante EAD;
- d) Identificar a importância que os professores atribuem ao feedback; e
- e) Identificar as dificuldades dos professores em fornecer feedback na EAD.

1.4 DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

Para fins do presente estudo, feedback será entendido como o conjunto de informações que podem ser utilizadas para aprimorar o aprendizado e conquistas e tornar o aluno autorregulado (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).

Os tipos de feedback que serão abordados neste estudo são: retrospectiva sobre o conteúdo, o qual o feedback é direcionado para a lacuna existente entre o desempenho do aluno na tarefa e o desejável; alteração futura de conteúdo, quando o feedback é mais genérico e pode ser aplicável em tarefas futuras; retrospectiva sobre habilidades, que consiste em comentário sobre habilidades gerais utilizadas em uma tarefa; e alteração futura de habilidades, destacando habilidades gerais que possam ser utilizadas no futuro (Brown & Glover, 2006; Walker, 2009; Chetwynd & Dobbyn, 2011). Esses quatro tipos de feedback formam a taxonomia do feedback de Chetwynd e Dobbyn (2011).

Autorregulação é aqui definida como a capacidade do aluno em assumir o controle pelo seu próprio aprendizado a partir do feedback do professor (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; 2004).

Na EAD, o professor passa a ter papéis mais especialistas, assim, nesta pesquisa, considera-se professor EAD aquele que é responsável pelo acompanhamento e interação com o estudante por meio das mídias (Moore & Kearsley, 2007), sendo este, vinculado a uma IES.

Por fim, o estudante EAD é o aprendiz adulto vinculado a uma IES, que faz uso de ambientes de ensino-aprendizagem online para a realização de curso superior de graduação (Espasa & Meneses, 2010) em qualquer área do conhecimento.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este relatório de pesquisa está organizado em cinco capítulos: esta introdução é seguida pela revisão de literatura, a qual explora a educação superior e a distância no Brasil; a avaliação, que traz em seus subcapítulos o feedback, a autorregulação e os instrumentos de avaliação; uma revisão sistemática da literatura (RSL), a qual pretendeu trazer o estado da arte no contexto do feedback na EAD e posicionar o problema de pesquisa desta dissertação. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos; em seguida abordamos a análise de dados e discussão dos resultados e; por fim, a conclusão desta pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

É importante destacar o contexto da educação superior no país, entre outros motivos, por dois principais: o Brasil representa o quinto maior país tanto na esfera populacional quanto territorial, com significativa representatividade da capacidade de gerar profissionais para a sociedade mundial; um segundo importante motivo é a particularidade do país frente sua conjuntura política, econômica e social.

Ao olhar para a população com mais de 25 anos de idade, idade ideal para ter todos os níveis de ensino concluídos, é constatada uma triste realidade no país: 40% dessas pessoas não tem nenhum grau de instrução ou tem o ensino fundamental incompleto. No outro extremo, apenas 16,5% concluíram cursos de nível superior. (IBGE, 2019).

No Brasil, a origem social e a situação econômica dos estudantes são determinantes em sua trajetória no ES. Estudantes oriundos de famílias de alta renda e/ou com pais com ES estão presentes nos cursos que têm como características: maior número de brancos e maior demanda social; esses estudantes têm o ensino médio concluído em rede privada. Já os jovens com o perfil socioeconômico oposto, quando acessam o ES, estão em cursos com o percentual de brancos próximo ao da população brasileira e menor demanda social, enquanto nos cursos de mais alta demanda estão sub representados (Ristoff, 2014).

Exames de avaliação educacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), indicam a má qualidade de ensino no país, os índices brasileiros são equiparados aos de países africanos paupérrimos; a falta de condições nas escolas públicas agrava a situação do ES (Azevedo, 2012). Com a expansão do ES, os estudantes oriundos das redes públicas de ensino chegam à universidade com reflexos da qualidade ao qual foram submetidos.

A taxa de frequência ao ES de pessoas entre 18 e 24 anos, idade considerada ideal para o nível educacional, é de 25%, outros 11% frequentam o ensino fora da etapa adequada e os 64% restantes não frequentam o ensino e nem tiveram sua etapa concluída. As matrículas do quarto de estudantes em idade ideal estão concentradas no setor privado, com 74% e o setor público atende 26% desses estudantes (IBGE, 2019).

O acesso aos cursos superiores no país foi facilitado após governos de esquerda atuarem com políticas públicas de expansão ao ES. Alonso (2010) retrata essa expansão a partir do avanço do setor privado, tanto em número de matrículas, quanto em número de IES. Tal representatividade é muito maior no setor privado. Atualmente, a representatividade do setor

privado em matrículas é de 75,42%, enquanto que na esfera pública é de 24,58%; já os índices de instituições privadas são de 88,2%, frente a 11,8% do ensino superior público (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019). Bosi (2007) aponta que no início desse processo de mercantilização educacional, nos anos de 1980, cada setor possuía metade do percentual de matrículas, dez anos mais tarde, a proporção já estava em 70% do domínio para a esfera privada e apenas 30% para a esfera pública.

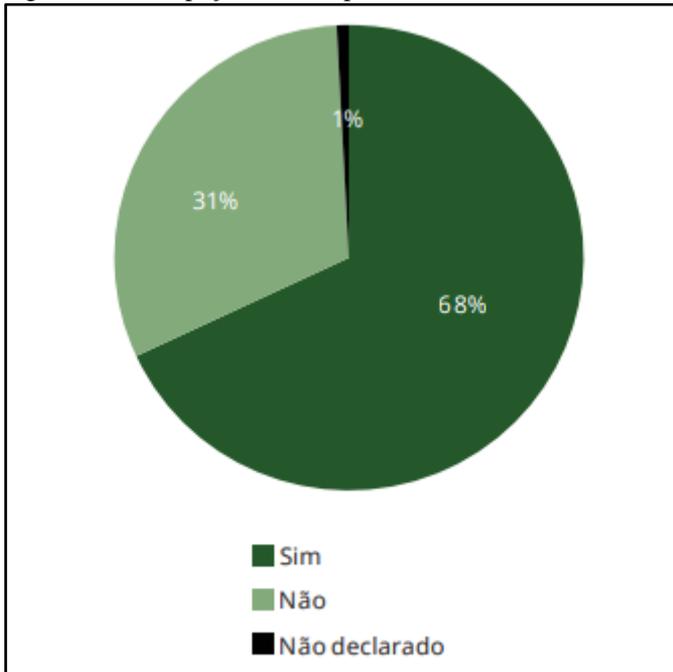
Esse movimento ocorreu de forma acelerada e os papéis das esferas público e privada pareciam se alterar nesse novo cenário. À esfera pública coube orquestrar políticas que encaminhassem jovens ao ES; de outro lado, à esfera privada coube criar um sistema economicamente viável e apoiar o governo na desresponsabilização de ofertas de ES públicas, de modo a debelar a justificativa que o ES público não atende a toda demanda social.

As políticas governamentais para a expansão do ES no país em funcionamento atualmente são: Programa Universidade para Todos – Prouni, vinculado ao Ministério da Educação, oferece bolsas de estudos de 100% e 50% nas IES privadas do país. O programa objetiva que alunos sem diploma superior oriundos do ensino médio público e estudantes deficientes, ambos com baixa renda e até professores da rede pública possam acessar o ensino superior; Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior – FIES, também vinculado ao Ministério da Educação, concede financiamentos do ES em IES privadas, sem juros aos alunos de baixa renda, e com outras modalidades de juros para alunos com maior renda; Sistema de Seleção Unificada – SiSU, sistema para oferta de vagas nas IES públicas à alunos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de cada ano, conforme sua performance; Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, visa principalmente o oferecimento de ES público EAD em regiões que sejam desprivilegiadas; e a LEI 12.711/12, conhecida como Lei das Cotas¹ (BRASIL, 2020; Decreto n. 5.800/06; Lei n. 12.711/12; Decreto n. 9.034).

No censo EAD 2018, das 72 instituições de ensino públicas ou governamentais que participaram como respondentes, 68% aderem ao sistema UAB, como pode ser visto na figura 1:

¹ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto do mesmo ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>)

Figura 1 - Participação das IES públicas na UAB em 2018



Fonte: ABED (2019).

Ristoff (2014) alerta para a realidade dos estabelecimentos das políticas públicas brasileiras que visam oportunizar o acesso à educação superior a todas as classes sociais brasileiras, como por exemplo, os mais pobres, que em geral são provenientes do ensino médio de escolas públicas, e representam 87% dos formados no ensino médio do país; contudo, políticas como a LEI 12.711/12, lei das cotas, apesar de serem cumpridas, só estabelecem que 50% das vagas sejam para esse público. De forma a diminuir o desequilíbrio no acesso ao ES, mas ainda longe de ter representatividade nas mesmas proporções socioeconômicas da população brasileira, já que de forma efetiva nenhum curso superior no país atinge a paridade de representação social.

O Brasil já deu seus primeiros passos para a diversificação social no ES, devido as políticas admitidas para a inclusão de grupos que historicamente eram excluídos, mas grande parte desse avanço, é devido a redução da população na idade considerada ideal para o ES, de 18 a 24 anos. Tal fato, altera significativamente o perfil dos estudantes em cursos de graduação no país (idem, 2014). “Houve, de 2004 a 2012, em todos os cursos, uma diminuição percentual de estudantes oriundos de famílias de alta renda. . . . Mesmo assim, é possível inferir que persiste uma expressiva distorção de natureza socioeconômica no campus brasileiro” (ibidem, 2014, p. 742).

Se por um lado, a expansão do ES é benéfica à população, não só a que não tinha acesso a esse tipo de estudo, mas a população como um todo, pela melhoria na oferta de mão de obra

especializada, do outro lado, há a emblemática questão da qualidade dessas novas ofertas. Alonso (2010) aponta que tal expansão acompanhou índices de baixa qualidade no processo de ensino-aprendizagem, com maior impacto respectivamente aos cursos de Administração, Direito e Pedagogia.

A alteração no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, observada nos últimos anos, se mantém e evidencia a eficiência das políticas adotadas: a criação de oportunidades de mobilidade social para alunos historicamente excluídos (Ristoff, 2014). Não se pode negar que a necessidade da expansão acelerada do ES junto à necessidade de infraestrutura que comportasse essa expansão marcou a dilatação da modalidade de EAD, com vistas a equalizar a oferta de cursos. Contudo, se observou constante queda nos índices de qualidade dos cursos, além da falta de preparação docente para atendimento à essa nova demanda (Alonso, 2010). Há urgência na adoção de novos métodos de ensino no país e mudança no cenário, marcado pela defasagem educacional (Azevedo, 2012).

2.1.1 Educação a Distância

A EAD teve início em meados do século XIX no continente europeu, em 1840, com o ensino por correspondência. A Grã-Bretanha foi a pioneira na utilização do sistema postal para um curso de taquigrafia. Dez anos mais tarde, o francês Charles Toussaint e o alemão Gustav Langenscheidt criaram o primeiro intercâmbio para o ensino de idiomas. Apenas ao final daquele século, por volta de 1880, o uso foi iniciado nos Estados Unidos. Essa primeira geração também fora chamada de '*estudo em casa*', pelas escolas com fins lucrativos, e de '*estudo independente*', pelas universidades (Moore & Kearsley, 2007).

Com a difusão de novos meios comunicacionais, uma segunda geração surgiu: a transmissão por rádio e televisão. Em seguida foram instituídas as Universidades Abertas (UA). A quarta geração surgiu com a teleconferência e atualmente, a EAD se encontra na quinta geração: a da internet (idem, 2007).

Historicamente, a modalidade a distância teve origem no século XIX e conheceu diferentes etapas evolutivas associadas às tecnologias de transporte, comunicação e informação. Do ponto de vista da evolução tecnológica, as gerações de EaD vão desde os cursos por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva, pela utilização do telefone e informática, até os atuais processos de meios conjugados: a telemática e a multimídia. (Pimentel, 2017, p. 27)

A respeito das origens da EAD por vias tecnológicas no Brasil, o primeiro movimento ocorreu em 1979, na Universidade de Brasília, quando o sistema UKOU² seria encampado; seu insucesso está atrelado ao desajuste do governo em liderar esse processo, tal feito tirou das mãos do governo brasileiro a oportunidade do pioneirismo e da ascendência educacional por então, novos meios; assim, a EAD saiu do controle público e saltou às mãos da iniciativa privada, onde teve seu crescimento e êxito (Azevedo, 2012).

Para Pimentel (2017), as alternativas de acesso e permanência nesses cursos foram motivadas pelo cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e pelas políticas de formação dos profissionais da educação, que apresentam *déficit* entre professores com nível superior atuando em áreas da sua formação e aqueles atuantes fora de sua área. Para o autor, mesmo com a ampliação do acesso ao ES, que em parte está atrelada à oferta na formação de profissionais da educação em cursos na modalidade EAD, do ponto de vista da permanência e do sucesso desses estudantes nos cursos, sua trajetória é “resultado da implementação de políticas fragmentadas calcadas em projetos e programas de governo, das concepções de EaD e uso das TICs” (p. 27).

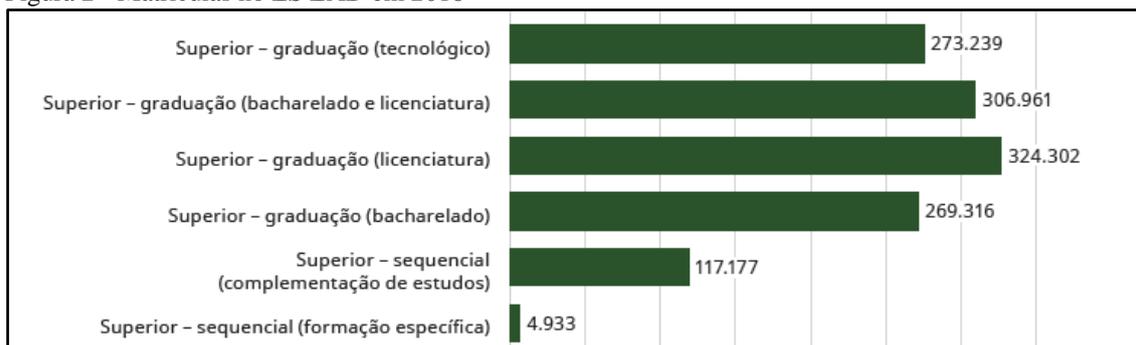
“A própria história da educação a distância no Brasil mostra um passado de experiências voltadas para as classes menos favorecidas e a grande maioria dos projetos não logrou êxito ou continuidade” (BRASIL, 2002, p. 9). A falta de uma política educacional com uso das TIC, a descontinuidade de projetos e programas governamentais, bem como a falta de políticas na formação de profissionais da educação para atuarem com a tecnologia, revelam parte desse insucesso (Pimentel, 2017). As evoluções das TIC foram deixadas de lado, ao ser considerada pelo legislador apenas a necessidade de custos reduzidos de radiodifusão sonora e de sons e imagens (BRASIL, 2002).

Há muitos anos, o Brasil já tem infraestrutura com satélites, correios, rádios, telefones e TVs, contudo, somente próximo aos anos 2000, as televisões educativas (TVEs) foram concedidas, com qualidade inferior as existentes no exterior, ou com programação replicada. De todo modo, todas elas com baixa audiência (Azevedo, 2012). O grande salto nos cursos EAD ocorreu entre 2003 e 2006, com aumento de 571%, saiu de 52 para 349 cursos; em relação às matrículas, o aumento se deu em 315% (ibidem, 2012).

² UKOU (United Kingdom Open University) – um Sistema de ensino criado na década de 1960, com atuação desde 1971, viabilizou a educação a distância no Reino Unido, com a visão de criar oportunidades de bolsas de estudo e cursos de qualidade. O projeto era vinculado às evoluções tecnológicas da época, utilizando emissores de rádio e TV como aliadas ao ensino. O projeto foi estendido ao Brasil com aportes do exterior, e teria sua sede piloto na Universidade de Brasília, mas não obteve êxito.

Em 2008, o número de instituições credenciadas para o ES a distância era de 197, somando 786.718 alunos matriculados. Dez anos depois, em 2018, o número de matrículas nessa modalidade foi de 1.295.928, um aumento de aproximadamente 65%. Na figura 2 é possível observar como essas matrículas estão distribuídas (Associação Brasileira de Educação a Distância [ABED], 2010; 2019).

Figura 2 - Matrículas no ES EAD em 2018



Fonte: Adaptado ABED (2019).

Os cursos de Administração, gestão e recursos humanos somavam 69, no ano de 2008; no último relatório, em 2018, a área de gestão e negócios mostrou 101 cursos totalmente a distância e mais 69 semipresenciais (ABED, 2010; 2019). Os dados mostram um aumento de 146,38% no número de cursos na área, em dez anos, sem demonstrar ainda uma estabilização, mas um contínuo crescimento para o setor da área da gestão na modalidade da EAD.

Azevedo (2012) retrata que em alguns países, principalmente na Inglaterra, os alunos graduados na EAD têm desempenho superior quando comparado aos estudantes dos moldes tradicionais; não obstante, o mesmo resultado é observável no Brasil pelos dados do ENADE, como, por exemplo, os alunos de graduação em Administração.

Os avanços da EAD nos últimos anos foram importantes para o Brasil e sabe-se que atualmente o MEC não mais hostiliza esse ensino como ocorria há pouco tempo e até os ampara; isso é provado com a existência de uma Secretaria de Educação a Distância no MEC, o que era inconcebível há alguns anos. (Azevedo, 2012, p. 4)

A educação passa por um processo transformacional junto com a virada do século e a continuidade das descobertas pela humanidade. A EAD, por sua vez, está relacionada à mudança, ao mesmo tempo que é impelida por ela, também é resultado dela. Resultado de mudanças significativas em nossa compreensão do próprio significado de educação (Moore & Kearsley, 2007). A EAD, mediada pelas tecnologias digitais, pode contribuir para a mudança necessária na educação tradicional (Kenski, 2015).

O aluno é o centro do universo da EAD – o ensino responde ao aprendizado – essa abordagem requer que o aluno seja responsável por conduzir seu próprio aprendizado, com o dever de buscar informações e meios. O professor, por sua vez, passa a ter papéis mais especialistas, ou este se torna responsável pelo conteúdo, ou responsável pelo acompanhamento e interação com o aluno por meio das mídias (Moore & Kearsley, 2007).

A tecnologia viabiliza a conexão de diversos saberes quando se atua em colaboração. A conexão potencializa as capacidades de interação, comunicação, acesso e armazenamento de informações. Na cultura contemporânea, as pessoas estão inter-relacionadas e interconectadas com esse espaço virtual de produção e disponibilização de informações (Kenski, 2015). Na educação, o alcance transformacional a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) viabilizou a formação de comunidades de ensino-aprendizagem, de forma a alterar a realidade historicamente diferenciada na educação. (Kenski, 2008).

Para Moore e Kearsley (2007), à medida em que a EAD se disseminar, a população em desvantagem terá acesso às mesmas instituições e professores de populações anteriormente mais privilegiadas. Essa perspectiva abrange também a educação em nível internacional. Para Kenski (2015), a EAD já é uma forma viável de ensino no Brasil, visto a ampliação do acesso às tecnologias digitais entre a população, além dos resultados positivos de alunos dessa modalidade de ensino em exames oficiais, como o ENADE. “Portanto, a modalidade a distância, pensada de modo estruturante, pode permitir uma verdadeira transformação no cenário educacional atual . . .” (Pimentel, 2017, p. 38).

2.1.1.1 *Regulamentação da Educação a Distância e Referenciais de Qualidade*

A regulamentação da EAD no Brasil iniciou em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que em seu artigo 80, possibilita o uso da modalidade em todos os níveis e modalidades de ensino, o que inclui o ES. Dois anos mais tarde, esse artigo foi regulamentado pelos decretos 2.494 e 2.561, de 1998, e revogados em 2005 pelo decreto 5.622, também revogado em 2017, pelo então, atual decreto 9.057 (BRASIL, 2007; Decreto 9.057).

Em termos legais, o decreto 9.057 em seu capítulo I – art. 1º conceitua a EAD como:

. . . a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

O aprendizado baseado no computador ou web permite a interação entre professores e alunos por meio de uma rede, tanto em momentos síncronos como assíncronos. Entre suas vantagens está a oportunidade de interação do aluno com a disciplina sob total controle do professor. Os ambientes de interação permitem sessões de discussão e de perguntas e respostas com a oportunidade de complementar comunicações assíncronas, de forma totalmente espontânea pelo aluno. Nesse interim, cabe ao professor mediar esse processo, pelo acompanhamento dos alunos e pelo foco da discussão nos objetivos de aprendizagem (Moore & Kearsley, 2007).

Qualquer que seja a tecnologia utilizada, esta não substitui a interação entre professor e aluno, aspecto mais importante na EAD. Não responder às dúvidas, ou mesmo a demora nas respostas acarreta no desestímulo dos estudantes. Por outro lado, durante a interação, o estudante é instigado à reflexão e pode ir além do conteúdo disponível (Neto & Alves, 2019).

A avaliação, por sua vez, é o momento em que o professor identifica possíveis lacunas entre o desempenho do aluno e o desejável. Para Moore e Kearsley (2007), os materiais de avaliação e os procedimentos adotados pela IES são a única forma de detectar as dificuldades dos alunos. Com a avaliação adequada é possível determinar com precisão a ajuda que o aluno necessita. Este tema será discutido no próximo subcapítulo detalhadamente.

Os cursos superiores EAD devem ser baseados na comunicação e no apoio constante do professor ao aluno. O projeto de um curso a distância deve ser centrado na possibilidade da construção de conhecimento pelo próprio estudante (BRASIL, 2002). A EAD possibilita o estudo autônomo, mas não descaracteriza a necessidade do professor, que precisa “acompanhar as atividades dos alunos, motivando-os e verificando se estão indo pelo caminho certo, avançando, construindo conhecimento e intervindo [a partir do feedback] quando necessário para que possam, de fato, experimentar uma situação educativa e de construção do conhecimento” (Neto & Alves, 2019, p. 256).

Nos cursos EAD, os alunos realizam tarefas que serão avaliadas por seus professores. Quando o professor proporciona feedback aos alunos estabelece uma sensação de participação no curso. Esse feedback é apreciado quando realizado de forma imediata. Nem todos os alunos toleram um feedback tardio, e por sua vez, poucos alunos consideram satisfatório não receber feedback. Alunos mais autônomos interagem menos com o professor. “Os alunos devem receber feedback constante de suas tarefas e do progresso geral no curso. A eficácia da mídia e dos métodos de instrução deve ser monitorada e avaliada rotineiramente” (Moore & Kearsley, 2007, p. 135).

A Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED), criada em 1995 e extinta em 2011 (Pimentel, 2017), formulou discussões com o meio acadêmico, social e com especialistas que gerou o documento com as contribuições recebidas formando os: Referenciais de Qualidade para a EAD, que apesar de não ter força legal, serve como guia para formulação de políticas nesta modalidade de ensino. “Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação . . .” (BRASIL, 2007).

Apesar da EAD ser visada, entre outros fins, como forma de viabilização da expansão do ES, principalmente por conta da necessidade de infraestrutura, os referenciais de qualidade visam desestimular práticas e a oferta de cursos nessa modalidade de forma desenfreada, que desprezite aspectos éticos e de qualidade com o ensino (BRASIL, 2002).

Os referenciais devem estar integralmente no Projeto Político Pedagógico (PPP), com uma abordagem sistêmica das dimensões: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) *Sistemas de Comunicação*; (iii) Material didático; (iv) *Avaliação*; (v) *Equipe multidisciplinar*; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira [itálicos nossos] (BRASIL, 2007). No presente estudo, a prática do feedback pode ser circunstanciada nos referenciais destacados: Sistemas de comunicação; avaliação; e equipe multidisciplinar.

Os Sistemas de Comunicação destacam a importância da interatividade entre professores e estudantes (Neto & Alves, 2019). Este referencial sugere que o uso inovador das TIC apoie a interação com o processo de ensino-aprendizagem, o que engloba o contato com os colegas e professores, no qual o princípio da interação é fundamental para a comunicação e deve ser garantido (BRASIL, 2007).

A avaliação, por sua vez, se ramifica em duas vertentes: avaliação do processo de aprendizagem, na qual se encontra o feedback ao aluno; e avaliação institucional, a qual não vamos discutir neste estudo. O papel da avaliação do processo de aprendizagem na educação superior EAD está em apoiar o aluno em seu processo de construção do conhecimento (idem, 2007, p. 16):

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, a equipe multidisciplinar, da qual faz parte a figura do professor, responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem. Entre as capacidades necessárias deste profissional discutidas nos referenciais, se destacam para os fins deste estudo: a capacidade de identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; e a capacidade de realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes. É importante frisar que os referenciais chamam a atenção para o processo de mediação pedagógica com enfoque na interação do processo de aprendizagem; com quantidade de alunos compatível a capacidade de mediação por professor, para que esse processo não se torne secundário à atividade (ibidem, 2007).

Na EAD, os aspectos conceituais e tecnológicos relacionados à prática pedagógica serão constituídos por: “. . . qualidade dos conteúdos, *os sistemas de acompanhamento e avaliação do estudante*, o planejamento, os recursos tecnológicos, a otimização e a distribuição dos conteúdos pedagógicos e o preparo dos docentes que *constituem elementos fundamentais* das metodologias de ensino e aprendizagem” [itálicos nossos] (Pimentel, 2017, p. 31). Para Neto e Alves (2019), contemplar os quesitos propostos nos referenciais de qualidade, como um todo, não é suficiente, uma vez que, para o autor, a qualidade está relacionada a uma complexidade de fatores (e.g. concepção de educação; perfis de profissionais e alunos; recursos pedagógicos).

Para a comissão assessora para educação superior a distância, apoiadora da secretaria de educação superior (SESu) vinculada ao MEC, o potencial da EAD vai além da redemocratização de acesso ao ES, é uma oportunidade de melhoria na qualidade educacional (BRASIL, 2002, p. 4):

O arcabouço legal brasileiro, no entanto, ainda reflete uma visão segmentada tratando, de uma maneira geral, educação a distância como uma alternativa para situações emergenciais. Essa visão reducionista não corresponde ao enorme potencial da educação a distância para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, além de contribuir para a incorporação de atitudes autônomas que levam o cidadão a aprender ao longo da vida.

“Vale lembrar que, nos anos 1990, o Brasil viveu um momento de investimentos na modalidade a distância, sendo que o marco legal foi o mais importante . . . ; entretanto, ainda não é o suficiente para sua evolução” (Pimentel, 2017, p. 28). Dessa forma, “. . . cabe destacar que as ofertas na modalidade a distância ainda estão sujeitas às alterações . . .” (idem, 2017, p. 29).

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA A APRENDIZAGEM

“A avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dela que se concretizam os objetivos do ensino. Além disso, ela contém e está contida no conteúdo e no método efetivado na prática pedagógica” (Romanowski, 2008, p. 284).

A avaliação da aprendizagem é um processo realizado a fim de verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos (Tyler, 1949). Porém, esses objetivos não são pontos de chegada absolutos (pontos finais), são pontos de passagem, aonde o aprendiz passa em seu processo educativo (Hoffmann, 2001). Nesse processo, avaliar a aprendizagem é descrever um julgamento (Scriven, 1967). “Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado” (Silveira, 2007, p. 39).

A avaliação pode ocorrer por critérios ou por normas. A avaliação da aprendizagem por critérios é baseada em um referencial ideal formado por conhecimentos, habilidades e atitudes; posto de outro modo: o saber, o saber fazer e o saber ser. A avaliação criteriada tem seus critérios definidos pelo professor. Já uma avaliação normativa, é baseada nos parâmetros da curva normal de Gauss, a qual pretende avaliar os estudantes a partir da classificação destes pela média do grupo (Depresbiteris & Taurino, 1996).

Um conceito muito mais recente é o de avaliação para a aprendizagem (Olivos, 2016). Avaliar para a aprendizagem é um processo, que pode ser baseado em três elementos principais: conexão; reflexão; e feedback. O estudante deve ser capaz de realizar conexões para a resolução de problemas ou criação de um produto; além de ser capaz de refletir sobre o que está aprendendo e como está aprendendo (metacognição); e ter um feedback sobre seu desempenho, auxiliando-o a se avaliar e se corrigir. Assim, a avaliação estará integrada ao longo da experiência de aprendizagem (Scott, 2000).

O processo de avaliação para a aprendizagem pode e deve potencializar a aprendizagem do educando a partir da experiência educacional; nela o professor é capaz de identificar a cada momento as decisões tomadas por ele e pelos alunos para o gerenciamento do processo educacional, pois na medida em que ele se desenvolve, o professor é capaz de diagnosticar necessidades dos estudantes e perceber quais táticas são bem-sucedidas e quais não são. É necessário que haja equilíbrio entre as avaliações *de* aprendizagem e *para a* aprendizagem, de modo a serem precisas na descrição do desempenho do aluno e apoio em seu processo educacional [itálicos nossos] (Olivos, 2016).

Bloom, Hastings e Madaus (1971) classificam as avaliações em três tipos: diagnóstica; formativa; e somativa. A primeira tem o intuito de sondar aprendizados anteriores dos

estudantes para ajustar os objetivos de aprendizagem de um curso, ou mesmo propor ajustes nas rotas do processo de aprendizagem. Já a avaliação formativa tem o papel de ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa permite a verificação da aprendizagem durante todo o processo e tem como papéis: fornecimento de feedback; apoio na regulação da aprendizagem; motivador para correção de falhas. A avaliação somativa, por sua vez, visa a verificação do alcance dos objetivos propostos, e ocorre em geral ao final de um período ou curso/disciplina. Contudo, por ocorrer apenas após a finalização de um processo de ensino, não garante ajustes no processo de aprendizagem, uma vez que, o aluno só recebe seu conceito ou nota, sem tempo de corrigir suas rotas de aprendizado.

Para a comissão assessora para a educação superior a distância “a avaliação deverá ser efetuada ao longo do curso, como desdobramento necessário de seu caráter avaliativo, e não só ao final das atividades” (BRASIL, 2002, p. 31). Assim, o ES a distância no Brasil deve ser direcionado a um modo de avaliação formativa; o qual, por característica, ocorre durante todo o processo educacional (Bloom et al., 1971).

Utilizar a avaliação formativa não limita o professor de aplicar outras formas de avaliação, mas visa garantir aos estudantes a oportunidade de aprender bem, uma vez que a avaliação seja utilizada como ferramenta de prevenção e diagnóstico durante a aprendizagem (Demo, 2012). Por exemplo, para uma avaliação formativa, o professor poderá se valer no início do processo educativo de uma avaliação diagnóstica; uma vez que, este tipo de avaliação deve ocorrer no início do conteúdo a ser desenvolvido, a fim de verificar se o estudante tem os pré-requisitos ou domínios necessários para a continuidade do processo (Silveira, 2007). Nessa perspectiva, a avaliação formativa engendra uma avaliação para a aprendizagem (Olivos, 2016).

O professor deve avaliar para garantir o aprendizado do aluno (Demo, 2004); avaliando os estudantes para uma formação integral (Silveira, 2007). Quando o resultado de uma avaliação não é satisfatório, parte-se para intervenção (Luckesi, 2012); a intervenção e orientação do professor se dá principalmente pelo feedback, o qual, em geral, acompanha as notas das atividades avaliativas realizadas pelos estudantes. O feedback permite ao aluno conhecer seus avanços e dificuldades; e o quanto antes ocorrer, maior o incentivo na correção de falhas, com tendência a melhora na aprendizagem. Nesse processo, o feedback também possibilita reformulações e aperfeiçoamento no trabalho do professor (Haydt, 2002). A prática da avaliação da aprendizagem tem papel fundamental além da eficácia da execução de um projeto pedagógico, como consequência, pode permitir ao indivíduo que dispute seu lugar na vida social, permitindo a democratização do ensino e da sociedade (Luckesi, 2012).

Historicamente, “as perspectivas da avaliação no ensino superior que mais se disseminaram foram a somativa [avaliação tradicional] e a formativa” (Romanowski & Wachowicz, 2006, p. 124). Na universidade, a prática avaliativa percorreu o caminho da avaliação tradicional – o foco da aprendizagem se manteve na cognição do indivíduo – muito disso devido não apenas às origens educacionais dos professores, que tendem a replicar o que viveram, mas também pelas IES, em geral, não terem sistemas de avaliação predeterminados. Uma mudança nesse cenário se acenou apenas ao final da década de 1990, devido à necessidade de atender a demanda de alunos ativos, criativos e autônomos para o aprendizado. Dessa forma, a implantação de um sistema de avaliação formativa pareceu vir ao encontro dessa necessidade de mudança de paradigma (Souza, 2012). Assim, o feedback é parte de uma avaliação orientadora, a qual não pretende classificar a qualidade do aprendizado, mas verificar dificuldades para a realização de intervenções mais adequadas, auxiliando os estudantes a atingirem níveis mais complexos de aprendizagem (Haydt, 2002).

A Lei 9.394 de 1996 em seu capítulo IV – inciso I, define para a educação de ES a finalidade de estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Desse modo, potencializa a necessidade de professores estimularem e avaliarem essa capacidade nos estudantes. A partir do diagnóstico, o professor passa a ter indicadores para balizar os objetivos e exigências do curso e as potencialidades dos estudantes; sendo a avaliação resultado do processo de aprendizagem e referência na aquisição de conhecimento e na formação dos estudantes. Nesse sentido, se considera o processo de regulação da aprendizagem e da metacognição (Romanowski, 2008). O papel do professor que atua com a avaliação formativa é colocar os estudantes no centro de suas atenções, acompanhando-os, avaliando-os processualmente, tendo assim, ideia clara das condições de cada um para calibrar suas intervenções, e que essas sejam promissoras (Demo, 2012).

A utilização da avaliação formativa é uma forma dinâmica, a qual responde ao modo do processo de aprendizagem (idem, 2012). “Ao se definir que não há ensino sem aprendizagem e que a ação docente se efetiva na relação com o aluno, a avaliação testemunhará essa relação” (Romanowski, 2008, p. 284). Deve se avaliar se o aluno está aprendendo, se tem autonomia, se estuda adequadamente etc. (Demo, 2012). A prática da avaliação formativa estabelece um papel de regulação da aprendizagem por professores e estudantes (Romanowski & Wachowicz, 2006; Perrenoud, 1999). “Na avaliação, a finalidade da regulação é contribuir com o aluno na tomada de consciência sobre seu próprio processo de cognição, ainda que as ferramentas para tal constituam avaliações formais” (Romanowski, 2008, p. 291).

2.2.1 Feedback no processo avaliativo

“Para melhorar seu desempenho, os alunos precisam saber como estão progredindo. O feedback é comumente definido em termos de informações fornecidas ao aluno sobre a qualidade do desempenho” (Sadler, 1989, p. 142).

Perrenoud (1998) destacou que o uso do feedback, como forma de intervenção no processo de aprendizagem, deve considerar os fatores de natureza do feedback e os mecanismos cognitivos e sócio afetivos ativados nos alunos; sua inclusão em um contrato e organização didática, e de forma global na gestão da aula e na relação de ensino; *seus vínculos com um conceito de aprendizagem e ensino; o grau de individualização e sua relevância; e especialmente, os meios e efeitos envolvidos na regulação dos processos de aprendizagem.* [itálico nosso] esses três últimos são tratados como foco do presente trabalho, de modo a compreender empiricamente como esses elementos convergem para a autorregulação do aluno.

O feedback é uma fonte externa de informações, quando essa informação é interna e relevante, é chamada de automonitoramento. Em ambos os casos, devem auxiliar no fechamento de lacuna entre desempenho real e o objetivado. Alguns sistemas instrucionais visam facilitar a transição do feedback para o automonitoramento (Sadler, 1989). Em outras palavras, “a regulação mediada socialmente . . . torna-se internalizada e usada para regular ações e pensamentos quando alguém está sozinho” (Usher & Schunk, 2018, p. 30).

Sadler (1989) identificou três condições necessárias para os alunos se beneficiarem do feedback: 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. Isso porquê, como premissa chave, para que os alunos 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 aperfeiçoar seu trabalho. (Nicol & MacFarlane-Dick, 2004; Sadler, 1989)

Contudo, alguns fatores influenciam a recepção do feedback pelo aluno e sua decisão em como responder a ele. Entre esses fatores estão as crenças dos estudantes acerca: dos seus objetivos de aprendizagem; da sua capacidade de resposta; dos riscos envolvidos na resposta; e, por fim, de como deve ser o aprendizado (Black & William, 1998).

O feedback pode ser uma mensagem simples, mas só será incorporado pelo aluno se ele considerar a informação útil. Inteligível. Enquanto a informação não agregar nada de novo, ela não irá alterar os processos de pensamento do aluno, e será percebida apenas como um barulho externo (Perrenoud, 1998). Assim, “sua forma, tom, conteúdo . . . momento escolhido, ponto

alcançado no trabalho e a situação interativa em que ocorrem não permitem que os alunos os entendam ou 'façam algo com eles'" (idem, 1998, p. 87).

Nesse sentido, o feedback deve ser usado para capacitar os alunos como aprendizes autorregulados, além de que o papel do feedback deve ser considerado também como forma motivacional e de autoaprendizagem dos alunos (Nicol & MacFarlane-Dick, 2004).

2.2.2 Autorregulação

A preocupação das IES com a falta de motivação dos alunos que não se antecipam com atividades, ou que não se preparam de forma adequada, apenas buscam no curso notas para serem aprovados para o próximo estágio, tem resultado em pesquisas acerca da autorregulação da aprendizagem (Pintrich & Zusho, 2002).

O conceito de autorregulação tem se moldado ao longo dos anos pelos estudiosos da área e parece hoje ter alcançado maior concretude. Em um termo mais amplo, é discutido por Perrenoud (1998), como regulação: “o conceito de regulação é ao mesmo tempo muito comum, em sua abordagem de senso comum, e muito difícil de conceituar de maneira estável e compartilhada” (Perrenoud, 1998, p. 99). De fato, como apontado pelo autor, seria difícil compartilhar de forma estática um conceito capaz de percorrer por diversas abordagens.

Em 2004, Nicol e MacFarlane-Dick tratam o tema da autorregulação a partir da informação do feedback, que pode ser usada pelos alunos para aprimorar o aprendizado e desempenho; além de auxiliar os professores no realinhamento do ensino para adequar às necessidades dos alunos. Dois anos mais tarde, a pesquisa foi reinterpretada pelos autores, e então, a autorregulação foi conceituada como a capacidade do aluno em assumir o controle pelo seu próprio aprendizado (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).

Essa mesma autorregulação, tratada por Nicol e MacFarlane-Dick (2006), é chamada por Pintrich e Zusho (2002) de autorregulação da aprendizagem:

A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo ativo e construtivo, pelo qual os alunos estabelecem metas para seu aprendizado e, em seguida, tentam monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento, guiados e limitados por suas metas e características contextuais do ambiente. Essas atividades de autorregulação podem mediar as relações entre os indivíduos, o contexto e toda sua conquista [desempenho] (Pintrich & Zusho, 2002, pp. 64-65).

Recentemente, Schunk e Greene (2018), se referiram à autorregulação como as “maneiras pelas quais os alunos ativam e sustentam sistematicamente suas cognições, motivações, comportamentos e efeitos, em direção à consecução de seus objetivos” (p. 1). Em

outro estudo, acerca da perspectiva teórica cognitiva social da autorregulação, o conceito foi descrito como: “o processo de organizar sistematicamente os pensamentos, sentimentos e ações de alguém para atingir seus objetivos” (Usher & Schunk, 2018, p. 19).

O conceito de autorregulação que apoia o presente estudo é o apresentado por Nicol e MacFarlane-Dick (2006; 2004), pois em sua origem é conceituado com base no feedback do professor para que o estudante assuma o controle de seu aprendizado. O foco desta pesquisa, assim como a discussão abarcada por Pintrich e Zusho (2002), é centrado na perspectiva da aula, ou seja, na interação professor-aluno. Apesar da discussão dos autores estar relacionada ao contexto de aula presencial, e o presente estudo ser centrado na EAD, a delimitação se aplica por não envolver o nível acadêmico como um todo (e.g. estrutura, relacionamento do aluno com o campus, administrativo).

Mesmo com as inúmeras perspectivas teóricas existentes acerca da autorregulação, Schunk e Greene (2018) pontuam quatro características comuns entre essas perspectivas, relevantes ao contexto educacional:

- a) Envolve comportamento, cognição, metacognição e motivação;
- b) É desencadeada pelo estabelecimento de metas e esforços;
- c) É um processo dinâmico e cíclico com ciclos de feedback;
- d) Tem ênfase na motivação

“Alunos autorregulados estabelecem metas e monitoram metacognitivamente seu progresso. Eles respondem ao seu monitoramento, bem como ao feedback externo, de maneira que acreditam que os ajudará a atingir seus objetivos, como trabalhando mais ou mudando suas estratégias” (Schunk & Greene, 2018, p. 1).

A autorregulação é precedida por três níveis: observação, emulação, autocontrole, e por fim, se alcança a autorregulação (Schunk & Zimmerman, 1997). No primeiro nível, observação, o professor se torna um modelo para processos de previsão, desempenho e reflexão. Neste nível ocorre a aquisição de conhecimento das habilidades; a partir do comportamento do professor e de seus resultados em atividades bem-sucedidas, ele se torna referência de auto eficácia. Já no segundo nível, emulação, o estudante replica suas observações acerca do nível um. A auto eficácia é fortalecida pelo feedback que o professor fornece durante esse processo. No próximo estágio, o autocontrole, se desenvolve o próprio senso de eficácia. Aqui ocorre a internalização dos comportamentos observados e emulações bem-sucedidas nos níveis anteriores. A autorregulação é atingida a partir do momento em que há adaptação do comportamento, de

forma a empregar as observações de maneira adaptativa (Usher & Schunk, 2018; Schunk & Zimmerman, 1997).

No contexto da teoria da aprendizagem social, o autossistema, capaz de perceber, avaliar e regular o comportamento, está relacionado à agência humana, exercida a partir de quatro capacidades principais:

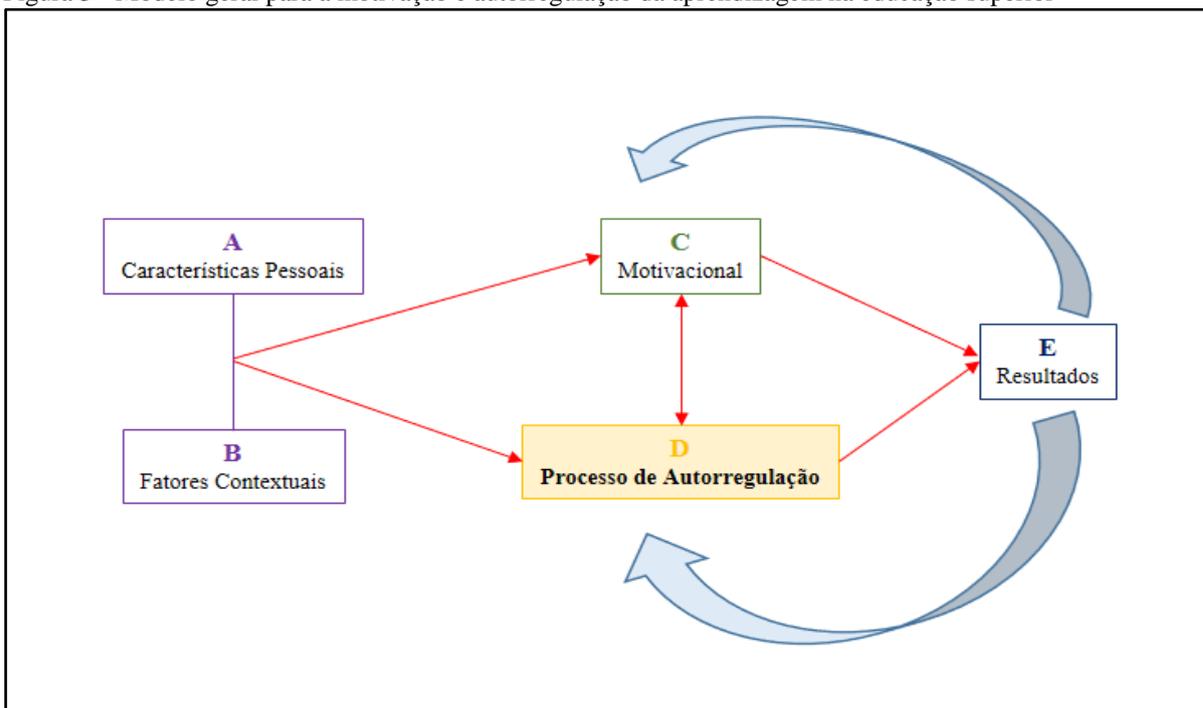
- a) Geração de novos pensamentos, a intencionalidade, atendendo a pensamentos favoráveis, ao invés de desfavoráveis, que permitem a alteração do ambiente interno (a própria mente).
- b) Premeditação, meio utilizado para planejamento, a partir do estabelecimento de metas e premeditação do futuro, o que orienta um eventual comportamento.
- c) Capacidade de autorreação, que permite realizar ajustes durante o curso de uma ação.
- d) Autoconsciência reflexiva, que pode ser exercida antes, durante ou depois do desempenho, isso permite a influência de pensamentos e comportamentos subsequentes (Usher & Schunk, 2018; Bandura, 2001; Bandura, 1978).

A terceira, capacidade de autorreação, é central para a autorregulação, visto que “quando os indivíduos reconhecem um curso de ação errado, podem fazer os ajustes necessários. As pessoas comparam seu desempenho aos padrões deles e dos outros e refinam suas táticas” (Usher & Schunk, 2018, p. 20).

Apesar dos diferentes modelos de aprendizagem autorregulada e seus diferentes construtos e mecanismos, existem algumas premissas básicas comuns, entre elas está o aluno como um participante ativo, que constrói o seu aprendizado, suas metas e estratégias a partir das informações advindas do ambiente externo e as do ambiente interno (as informações de suas mentes) (Pintrich & Zusho, 2002). Um exemplo, é o modelo publicado por Butler e Winne (1995), que tem como característica principal o aluno como centro do processo, sempre ativamente envolvido no monitoramento e na regulação de seu próprio desempenho, com seus objetivos e estratégias para alcançá-los.

A partir dos diversos modelos teóricos desenvolvidos, Pintrich e Zusho (2002) resumiram a convergência da maioria deles que parte da soma do fator cognitivo e motivacional para alcançar a autorregulação (figura 3). O modelo fornece uma estrutura conceitual, além de generalizar princípios a respeito de motivação e aprendizado com base em estudos empíricos, o modelo se concentra explicitamente na motivação e autorregulação dos estudantes universitários em relação ao aprendizado acadêmico.

Figura 3 - Modelo geral para a motivação e autorregulação da aprendizagem na educação superior



Fonte: Adaptado de Pintrich e Zusho (2002).

O modelo é apresentado de forma a facilitar a compreensão, porém, supõe-se que todas as relações entre os componentes do modelo sejam recíprocas. No modelo, os fatores A e B não podem ser alterados pelos estudantes, pelo menos não facilmente, e esses fatores influenciam seu desempenho. Os fatores C e D são mediadores entre A, B e E, que podem auxiliar no sucesso de E. Ao final, o comportamento e os resultados reais dos estudantes fornecem feedback a eles, de modo a influenciar sua motivação e autorregulação (Pintrich & Zusho, 2002).

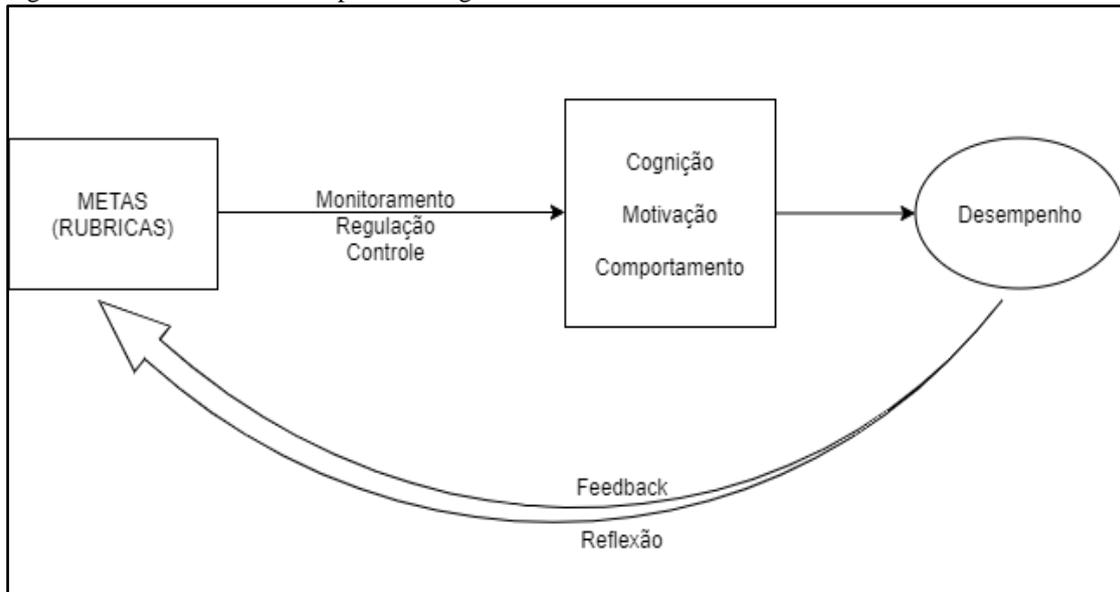
Os fatores de motivação, C, e autorregulação, D, são mutáveis e maleáveis, por isso, são de importância para o desenvolvimento em estudantes do ES, principalmente na EAD. Todo esse processo cognitivo da autorregulação é crucial para o profundo entendimento e aprendizado (idem, 2002). Somente quando um aluno assume a propriedade de uma meta pode desempenhar um papel significativo na regulação voluntária do desempenho (Sadler, 1989, p. 129).

Apesar de poucas pesquisas terem foco nessas características de aprendizagem autorregulada, resultados obtidos na EAD apoiam o padrão de relacionamento estabelecido por Pintrich & Zusho (2002), sugerindo que a autorregulação do estudante EAD atua como um mediador para os resultados obtidos no curso (Wang et al., 2013).

O ciclo do processo regulatório pode ser representado em um modelo (figura 4), no qual, como proposto por Pintrich e Zusho (2002), as metas são o ponto de partida do estudante para se autorregular; a partir dessas metas o estudante monitora, regula e controla sua cognição,

motivação e seu comportamento. Essas atividades regulatórias podem influenciar o seu desempenho (idem, 2002). 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).

Figura 4 – Modelo do ciclo do processo regulatório do estudante



Fonte: Própria autora (2020).

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 fatores em algumas situações 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. Nesse modelo, a proposta é 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 aluno para uma tarefa não necessariamente prediz a regulação no processo de aprendizagem. A autorregulação é mais influenciada quando o aluno sofre menos controle, monitoramento e pressão externa (Perrenoud, 1998). A partir desse ponto de vista, o

ambiente da EAD parece ser mais suscetível para que o aluno se regule, pois este, pouco sofre a influência do professor durante o desenvolvimento de suas atividades. De maneira geral, existem prazos e parâmetros para entrega das atividades, porém, não há a presença física do professor para controlar o tempo de execução, monitorar o andamento da atividade durante o seu decorrer, entre outros papéis que em sala de aula presencial o professor exerce.

Não há dúvidas que todos os aprendizes utilizam o processo de regulação em algum grau. Porém, aprendizes autorregulados se distinguem por serem conscientes da relação do processo regulatório com os resultados de aprendizagem, utilizando estratégias regulatórias em suas metas acadêmicas (Zimmerman, 1990).

Allal (1988) citada por Perrenoud (1998), distingue os três tipos de regulação: regulação retroativa, regulação proativa e regulação interativa, esta última opera durante a atividade por meio de uma troca com o aluno (pessoalmente ou em grupo). Dentro da EAD, por mais que haja a interação do professor e aluno a partir da intervenção do feedback, não se pode considerar que o feedback neste contexto assuma um papel interativo, conseqüentemente, não ocorre a regulação interativa, visto que não é possível que o feedback (e a regulação) ocorra durante a execução de atividades. Contudo, é possível que ocorra a regulação de forma proativa e retroativa, que ao decorrer desta pesquisa serão discutidos como têm sido suas influências no contexto da EAD.

2.2.2.1 Contribuições do feedback para a autorregulação

Comumente, a autorregulação é aprendida (Usher & Schunk, 2018), mas, os efeitos dependem parcialmente de percepções de auto eficácia e de crenças em torno da capacidade de aprender ou mesmo executar comportamentos designados (Schunk & Zimmerman, 1997). Os professores, por sua vez, “podem fornecer feedback de desempenho que destaca as capacidades dos alunos de serem agentes de seu próprio desenvolvimento e mudança. Essas mensagens persuasivas podem convencer os duvidosos de seu próprio poder” (Usher & Schunk, 2018, p. 32).

De maneira geral, os professores podem criar um ambiente de aprendizado no qual os alunos 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 dos professores na EAD 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.

Nicol e MacFarlane-Dick (2004), apoiados em Bitler e Winner (1995) e em Sadler (1989), explicam como um modelo de feedback e aprendizado autorregulado é ativado a partir da aplicação de uma atividade acadêmica (pp. 2-3):

No modelo, uma tarefa acadêmica definida pelo professor . . . é o ponto de partida para o ciclo de feedback. O envolvimento com a tarefa exige que os alunos se baseiem em conhecimentos prévios e crenças motivacionais e construam uma interpretação pessoal dos requisitos e propriedades da tarefa. Com base nessa concepção interna, eles formulam seus próprios objetivos de tarefa (que podem ser diferentes dos do professor) e se engajam em ações para atingir esses objetivos, aplicando táticas e estratégias que geram resultados. O monitoramento dessas interações com a tarefa e os resultados que estão sendo produzidos cumulativamente gera um feedback interno [automonitoramento]. Esse feedback é derivado de uma comparação do progresso atual em relação a metas ou padrões internos - são identificadas lacunas (entre progresso e metas) e outras ações são tomadas para fechar essas lacunas (Sadler, 1989). Esse auto feedback pode levar à reinterpretação da tarefa ou ao ajuste de metas internas ou de táticas e estratégias. Os alunos podem até revisar seus conhecimentos de domínio ou crenças que, por sua vez, influenciam os processos subsequentes de autorregulação. Se for fornecido feedback externo, essas informações adicionais podem aumentar, concordar ou entrar em conflito com a interpretação do aluno para a tarefa e seu caminho de aprendizado (Butler e Winne, 1995).

“Professores oferecem instruções e feedback projetados para ajudar os alunos a dominar as subtarefas necessárias para atingir suas metas de longo prazo” (Usher & Schunk, 2018, p. 29).

O papel do professor como iniciador e condutor da regulação permanece central, mesmo que, e especialmente se ele não intervenha pessoalmente, mas cria uma "cultura metacognitiva", formas mútuas de ensino e a organização da regulação dos processos de aprendizagem por tecnologias ou incorporadas à organização e gestão da aula.

. . . a ideia de regulação não exclui o uso da informação e o trabalho interpretativo . . . Talvez, seja mais apropriado falar sobre intenção e observação formativas como elementos de intervenção regulatória, como recursos para a orquestração da regulamentação. (Perrenoud, 1998, p.100)

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 (processo cognitivo decisório sobre uma ação a fim de atingir um objetivo em face de distrações internas e externas (Garcia et al., 1998)); 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 que os aprendizes possam desenvolver estratégias de autorregulação, precisam conhecê-las e utilizá-las apropriadamente; inicialmente de maneira bem orientada e

estruturada e, gradativamente, essa atividade se torna mais autônoma e menos dependente (McMahon & Oliver, 2001). Os alunos iniciariam com um alto nível de suporte a ser diminuído com o tempo, conforme estes desenvolvem suas próprias estratégias regulatórias (McLoughlin, Winnips & Oliver, 2000). Em geral, os estudantes utilizam estratégias regulatórias a fim de evitar o mau desempenho (Brooks et al., 2002).

Apoiar a regulação da aprendizagem nos estudantes a partir do feedback faz parte de um processo de avaliação formativa. Nesse processo, o professor observa os estudantes, acompanhando seu desenvolvimento e intervindo quando necessário (Bloom et al., 1971), uma intervenção regulatória. Com o estudante no centro da atenção do professor, este será capaz de conhecer suas condições e calibrar intervenções possivelmente promissoras (Demo, 2012).

Para os observadores, os estudantes autorregulados são proativos, demonstram muito esforço e persistência. Em seu comportamento, eles selecionam, estruturam e criam ambientes que otimizam a aprendizagem (Henderson, 1986; Zimmerman & Pons, 1986). Também é possível observar sua busca por conselhos e informações (Díaz, Neal & Williams, 1990; Rohrkemper, 1989).

Quando os estudantes não têm vontade ou habilidades para alcançar bons resultados acadêmicos, os professores precisam auxiliá-los no processo de autorregulação da aprendizagem (Henderson, 1986; Zimmerman, 1990). Independentemente da teoria acerca do feedback para a autorregulação, sobre o que é monitorado e como os resultados são interpretados, todos os pesquisadores assumem que a autorregulação da aprendizagem depende de feedback contínuo (Zimmerman, 1990).

2.2.3 Instrumentos de avaliação

O professor utiliza os instrumentos de avaliação para realizar a verificação da aprendizagem do aluno de formas diversificadas (Silveira, 2007). As ferramentas de avaliação devem ser cuidadosamente selecionadas para promover oportunidades de os estudantes praticarem e realizarem tarefas significativas que reflitam a vida fora da aula (Scott, 2000).

Existem diversos instrumentos de avaliação, sendo que cada um responde a um propósito. Dentre eles, podemos citar: as provas objetivas, que se propõem a avaliar a aprendizagem do que se foi ensinado, porém muitas vezes se põe de maneira distante da vida real e do processo de aprendizagem; diário do aluno, instrumento em que o estudante se auto avalia e realiza relatos diários; e as rubricas, instrumento baseado em critérios avaliativos (Olivos, 2016). Esta pesquisa explora de forma mais aprofundada a utilização das rubricas

devido à sua disseminação nas práticas avaliativas da modalidade de EAD (Biagiotti, 2005) e pela possibilidade em fomentar a autorregulação nos estudantes (Olivos, 2016).

2.2.3.1 Rubricas

As rubricas são “guias de pontuação usadas 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” (Olivos, 2016 p. 235). Assim, as rubricas se enquadram como ferramentas de avaliação por critério (Depresbiteris & Taurino, 1996) e podem ser utilizadas por professores para promover feedback formativo, avaliar e atribuir notas (Biagiotti, 2005).

As rubricas “contêm informação específica sobre o que é esperado dos estudantes com base em critérios que em geral são complexos e subjetivos” (Scott, 2000, p. 48). Rubricas são formadas por três elementos: as dimensões avaliadas; os níveis de desempenho (podem ser descritos em conceitos ou pontuações); e os descritores (uma breve descrição sobre o que está sendo julgado em cada dimensão) (Olivos, 2016; Biagiotti, 2005). As rubricas podem ser para uma avaliação analítica, na qual os critérios ou dimensões avaliadas são considerados de forma isolada; ou para uma avaliação holística, na qual os critérios/dimensões são considerados em combinação em uma única escala descritiva, utilizando um julgamento mais global (Olivos, 2016; Scott, 2000); permitindo feedbacks personalizados a cada estudante (Ryan et al., 2019).

Na EAD, as rubricas também podem ser amplamente utilizadas. Alguns exemplos de aplicação dessa ferramenta são: fóruns de discussão, trabalhos em grupos, *webquest*, portfólios. Alguns ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) já incorporam esse tipo de ferramenta para permitir ao estudante EAD e ao professor referências para realizar e avaliar as atividades (Biagiotti, 2005). Elas são instrumentos utilizados combinados a outros instrumentos avaliativos, e terão o papel de orientar a avaliação a partir de critérios pré-definidos (APÊNDICE A).

A utilização das rubricas permite ao professor avaliar o desempenho dos alunos com mais objetividade e consistência; também é 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 alunos sobre o que é esperado e também informando sobre seu progresso. Essa ferramenta pode ser útil antes, durante e mesmo ao final do processo de ensino-aprendizagem. 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 da aprendizagem nos estudantes* [itálicos nossos] (Olivos, 2016).

2.3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Para a formação de uma base teórica para melhorar o posicionamento da atividade de pesquisa e identificar possíveis lacunas, foi realizada uma RSL (Kitchenham, 2004), acerca da temática do feedback nos cursos de ES EAD tendo como pergunta orientativa: Como é abordado o feedback no contexto da educação a distância no ensino superior?

A fim de garantir a qualidade do estudo e evitar vieses, a RSL foi desenvolvida segundo rígidos protocolos. A definição da base de dados para a pesquisa foi feita com rigor, para identificar uma base com ampla abrangência, boas ferramentas auxiliares de pesquisa, multidisciplinar e bem-conceituada; desse modo, a base *Scopus* atendeu a todos esses requisitos e foi utilizada. Mundialmente, pesquisadores de diversos campos da ciência utilizam preferencialmente as bases da *Web of Science (WOS)* e *Scopus* (Zhu & Liu, 2020). A base de dados da *Scopus* além de ser referência para rankings internacionais de universidades (e.g. *Times Higher Education*) e uma alternativa à *WOS*, quando comparada à própria *WOS* e ao *Google Scholar* (comparação entre as três principais bases de dados), apresenta maior aumento nos números médios de artigos publicados, citações e índice H (Harzing & Alakangas, 2016). Aproximadamente 45% dos periódicos estão sobrepostos nas bases da *WOS* e *Scopus*. Por fim, a *Scopus* tem cobertura de periódicos cerca de 50% maior do que a *WOS*. Dentre eles, mais de 40% estão indexados apenas na *Scopus*, e esse percentual aumenta nas grandes áreas de humanidades e ciências sociais, com mais de 50% e 60% respectivamente (Mongeon & Paul-Hus, 2016).

Para garantir a qualidade dos documentos, foram selecionados apenas artigos publicados em revistas científicas; ainda como critério de inclusão, foram selecionados apenas artigos com a temática do feedback no contexto avaliativo; aplicados no ensino superior EAD. Já os critérios de exclusão foram: artigos com tema de feedback voltado à avaliação por parte do aluno ao ambiente escolar ou aos profissionais da educação; trabalhos que consideraram contextos muito particulares, que não permitem generalização ou transferibilidade de contextos; e pesquisas com foco unicamente no contexto de pós-graduação. A busca contemplou trabalhos publicados até 02/01/2020, data da busca na base de dados, sendo que não foi estabelecido nenhum período para a seleção dos artigos. Assim, qualquer trabalho publicado anteriormente e até essa data foi contemplado para a seleção.

Os termos de buscas utilizados foram:

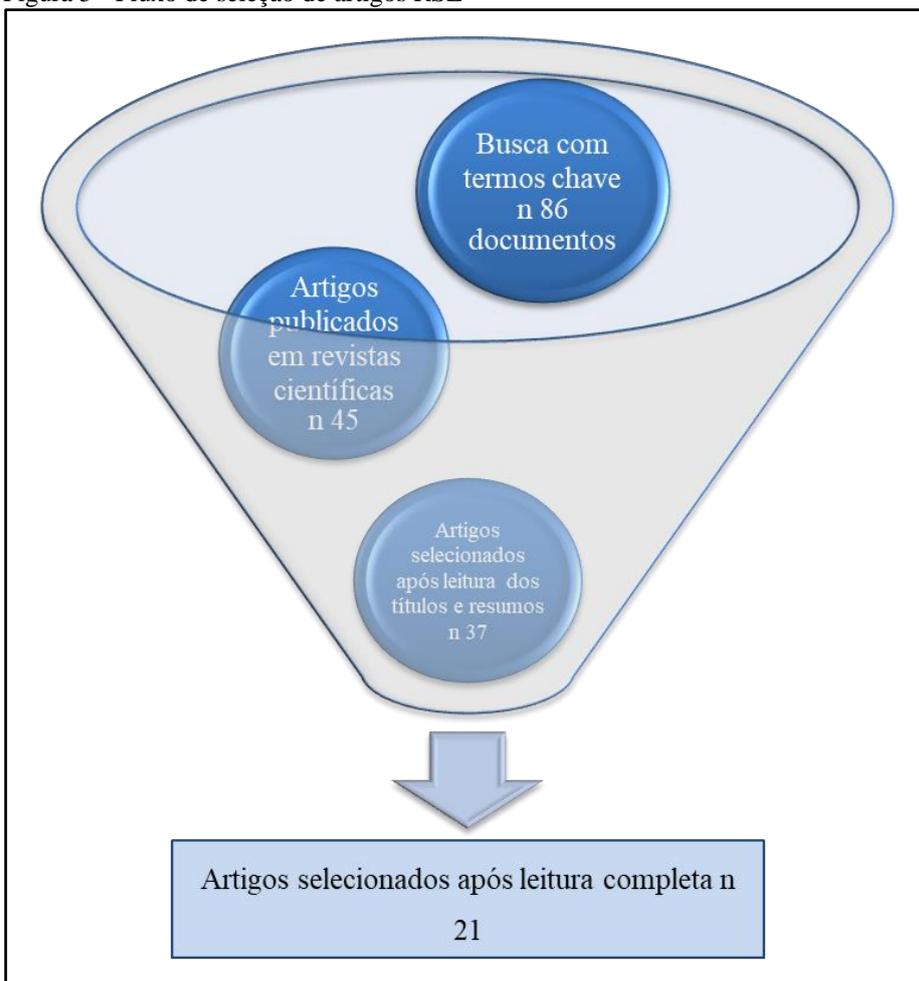
- Como título do artigo: feedback e suas variações.

- Como título do artigo, resumo ou palavras-chave: educação a distância; e educação superior. Ambas também considerando suas possíveis variações.

As variações dos termos de busca foram: feedback OR “feed back” (quando o termo em aspas aparece com um espaço simples, a base de dados também busca esse termo separado por hífen. Antes da busca foi realizado tal teste); AND “distance education” OR “online education” OR “distance learning” OR “distributed learning” OR “e learning” OR elearning OR “online learning” OR “virtual learning”; OR “blended learning” OR blearning OR “b learning” OR “hybrid learning”; AND “higher education” OR “university education”.

Dessa forma, foram detectados 86 documentos. Ao filtrar apenas artigos de revistas científicas, 45 documentos foram identificados e após leitura dos títulos e resumos, foram pré-selecionados 37 artigos para comporem a pesquisa. Ao final da análise completa dos trabalhos pré-selecionados, foram considerados adequados ao presente estudo 21 artigos. O fluxo de seleção é resumido na figura 5:

Figura 5 - Fluxo de seleção de artigos RSL



Fonte: própria autora (2020).

Os artigos selecionados para compor a RSL são apresentados no quadro 1:

Quadro 1 – Artigos utilizados na RSL

ANO	PAÍS	AUTOR(ES)	ARTIGO
2019	Austrália	Ryan et al.	Feedback modes matter: Comparing student perceptions of digital and non-digital feedback modes in higher education
2019	Espanha	Baneres et al.	An early feedback prediction system for learners at-risk within a first-year higher education course
2019	Austrália	Grieve et al.	Student perceptions of marker personality and intelligence: The effect of emoticons in online assignment feedback
2018	EUA	Crisp & Bonk	Defining the Learner Feedback Experience
2018	Finlândia	Rasi & Vuojärvi	Toward personal and emotional connectivity in mobile higher education through asynchronous formative audio feedback
2018	África do Sul	Hertzog & Swart	Student perceptions of audio feedback in a design-based module for distance education
2018	Holanda	Filius et al.	Promoting deep learning through online feedback in SPOCs
2017	EUA	Vásques-Colina et al.	A case study of using peer feedback in face-to-face and distance learning classes among pre-service teachers
2017	Austrália	McCarthy	Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models
2017	Espanha	Remesal et al.	Online questionnaires use with automatic feedback for e-innovation in university students
2017	Austrália	Nathawitharana et al.	Towards next generation rubrics: An automated assignment feedback system
2016	Austrália	Small & Attree	Undergraduate student responses to feedback: expectations and experiences
2014	EUA	Borup et al.	Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses
2013	Reino Unido	Voelkel	Combining the formative with the summative: The development of a two-stage online test to encourage engagement and provide personal feedback in large classes
2011	Espanha	Alemán et al.	Effects of response-driven feedback in computer science learning
2011	Irlanda do Norte	Charles et al.	Game-based feedback for educational multi-user virtual environments
2011	Reino Unido	Chetwynd & Dobbyn	Assessment, feedback and marking guides in distance education
2010	Alemanha	Krause & Stark	Reflection in example- and problem-based learning: Effects of reflection prompts, feedback and cooperative learning
2010	Espanha	Espasa & Meneses	Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: An exploratory study
2009	Reino Unido	Hatzipanagos & Warburton	Feedback as dialogue: Exploring the links between formative assessment and social software in distance learning
2008	Reino Unido	Bridge & Appleyard	A comparison of electronic and paper-based assignment submission and feedback

Fonte: própria autora (2020).

Durante a pesquisa, os artigos foram analisados a fim de responder três subquestões:

P1 – Quais são os papéis do feedback ao aluno na EAD?

P2 – Quais são os tipos de feedback na EAD abordados nos estudos levantados?

P3 – Quais os benefícios dos diferentes tipos de feedback na EAD?

Para assegurar que os artigos fossem analisados sem vieses e facilitar a coleta de dados foi criado um formulário padrão no MS Excel® (APÊNDICE B), permitindo a extração de dados de todos os artigos levantados. Assim, cada artigo teve seu formulário preenchido individualmente e foi identificado por título, ano e autoria, separados por abas.

O formulário criado pretendeu coletar dados para responder as três subquestões da RSL. Ao final da extração de dados de todos os artigos, foram criadas tabelas e gráficos; os quais, sucederam as discussões. As próximas subseções são dedicadas às discussões dos achados.

2.3.1 Síntese dos dados

Do total de artigos selecionados para o presente estudo, treze são tratados totalmente no contexto da EAD, quatro são direcionados ao *blended learning*, nenhum especificamente ao ensino presencial e quatro estudos tiveram enfoque misto, neste último estão: três trabalhos com alunos EAD e presencial (Ryan et al., 2019; Vásques-Colina et al., 2017; Small & Attree, 2016) e um trabalho com enfoque em EAD e *blended learning* (Baneres et al., 2019). Essa distribuição está sumarizada na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Distribuição dos estudos

Contexto das Pesquisas	EAD	<i>Blended Learning</i>	Presencial	Misto
Total	13	4	0	4

Fonte: Própria autora (2020).

Os estudos estão distribuídos com a maior parte focada unicamente na EAD, que é o cerne desta revisão. Os demais estudos, apesar de não terem o foco estritamente na EAD, estão estreitamente relacionados, seja realizando comparações com outros contextos, seja ampliando o foco para estes outros contextos.

Dos estudos que não tem foco único em EAD, suas análises contemplam foco em *blended learning*, ou ainda contextos mistos, como dito anteriormente. O interesse em realizar pesquisas com alunos de contextos diferentes, como no caso de aluno presencial e EAD pode se dar por diferentes razões, como a comparação de modos digitais aos não digitais ou presenciais (Ryan et al., 2019; Vásques-Colina et al., 2017), ou ainda a comparação das experiências e expectativas dos alunos nos diferentes contextos (Small & Attree, 2016). Já no caso de estudos realizados contemplando contextos do *blended learning* e do EAD, podem ser analisados sob uma mesma perspectiva quando seu fim se dá, por exemplo, em analisar sistemas de predição em AVA, como no estudo de Baneres et al. (2019).

O feedback no contexto da EAD é mais discutido do que no contexto que envolve o *blended learning*. Dentro do escopo desta RSL não é comparável sua dimensão aos estudos de contextos unicamente presenciais. No entanto, é notável a crescente pesquisa e preocupação acerca do feedback que envolve AVA.

Em relação à perspectiva do feedback, a maioria dos trabalhos considerou a perspectiva dos alunos e, em poucos casos, a perspectiva do professor. Como pode ser visto na tabela 2, 18 trabalhos consideram a perspectiva do aluno sobre os efeitos do feedback, 2 trabalhos a perspectiva dos professores (Filius et al., 2018; Chetwynd & Dobbyn, 2011), sendo que um deles entrevistou um grupo pequeno de alunos apenas como contraprova e, por fim, apenas 1 trabalho considerou uma perspectiva mista, tanto de alunos quanto de professores (Borup et al., 2014).

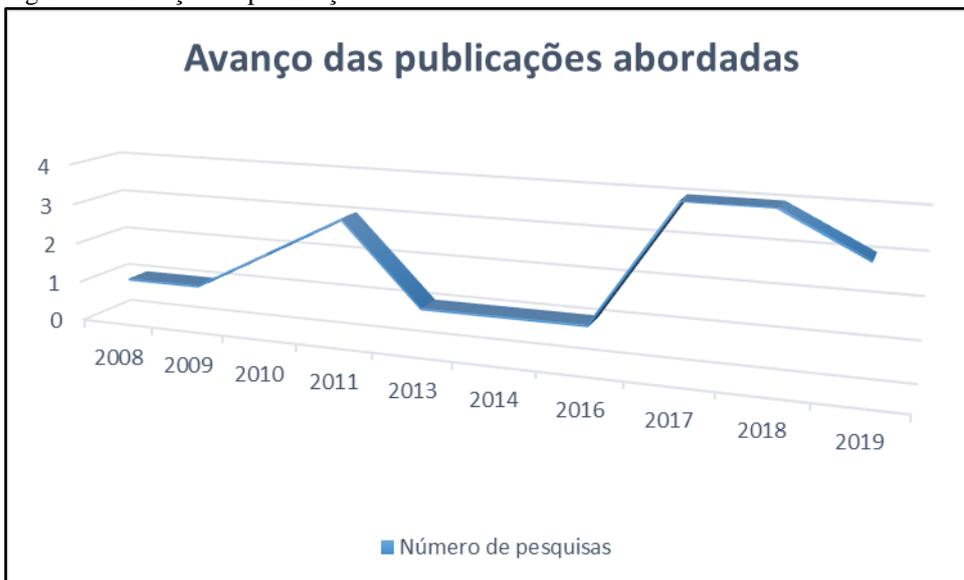
Tabela 2 – Perspectiva do Feedback

Aluno	Professor	Misto
18	2	1

Fonte: Própria autora (2020).

É possível verificar que dentro do escopo da presente RSL, as pesquisas tiveram início em 2008, com o trabalho de Bridge & Appleyard (2008) no Reino Unido, e vão até os dias atuais, sendo que nos últimos quatro anos, o número de trabalhos é maior em relação aos anos anteriores e parece seguir uma tendência estável em número de publicações. A figura 6 apresenta o avanço das publicações ao longo desses 12 anos.

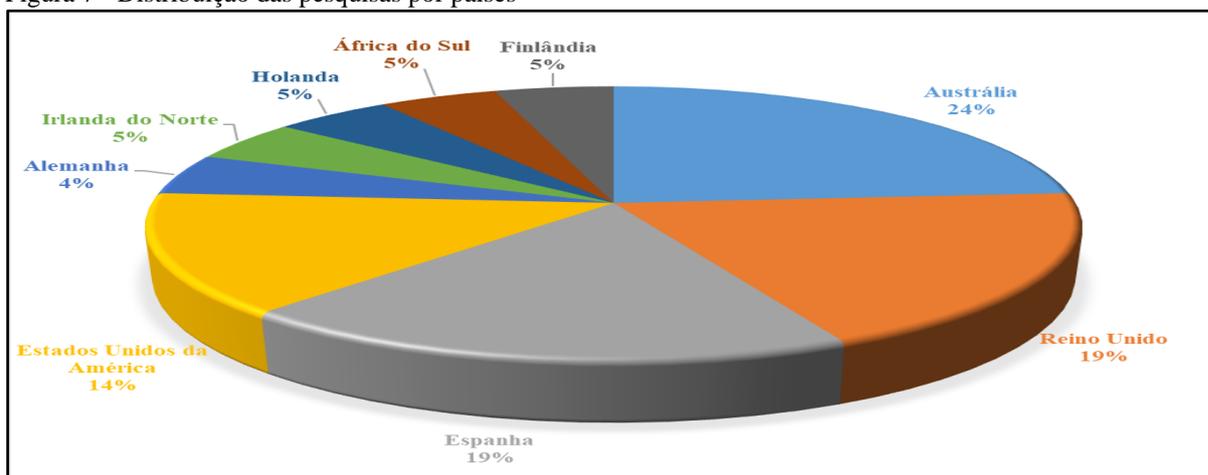
Figura 6 - Avanço das publicações abordadas



Fonte: Própria autora (2020).

Em relação à distribuição geográfica dos estudos (figura 7), a Austrália é o país com maior número de trabalhos dentro desse escopo (24%), seguida do Reino Unido e Espanha (19% cada) e Estados Unidos da América (14%). Infelizmente, não foi encontrado nenhum estudo no Brasil, o que nos traz a oportunidade de explorar a temática nesse território.

Figura 7 - Distribuição das pesquisas por países



Fonte: Própria autora (2020).

2.3.1.1 Os papéis do feedback ao aluno na EAD

Uma das propostas da RSL é responder à subquestão P1 – Quais são os papéis do feedback ao aluno na EAD? Dessa forma, com o objetivo de identificar como os autores descrevem o papel do feedback para basearem a importância da sua pesquisa sobre o tema, tais informações foram extraídas dos trabalhos e são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – O papel do Feedback ao aluno

Papel do FB	Autores
Apoio aos alunos	Small & Attree (2016)
Aprendizado	Krause & Stark (2010); Espasa & Meneses (2010); Charles et al. (2011); Alemán et al. (2011); Remesal et al. (2017); Filius et al. (2018); Hertzog & Swart (2018); Rasi & Vuojärvi (2018); Crisp & Bonk (2018); Grieve et al. (2019)
Aprimoramento	Hertzog & Swart (2018); Rasi & Vuojärvi (2018); McCarthy (2017)
Autonomia	Remesal et al. (2017)
Autorregulação	Espasa & Meneses (2010); Chetwynd & Dobbyn (2011); Remesal et al. (2017)
Capacitação	Rasi & Vuojärvi (2018)
Comunicação	Hatzipanagos & Warburton (2009)
Desempenho	Voelkel (2013); McCarthy (2017); Ryan et al. (2019)
Eficácia no Ensino	Vásques-Colina et al. (2017)
Engajamento	Grieve et al. (2019)
Identificação de risco	Baneres et al. (2019)
Redução da distância psicológica	Borup et al. (2014)
Retenção	Chetwynd & Dobbyn (2011); Baneres et al. (2019)

Fonte: Própria autora (2020).

Ao comparar a frequência (figura 8) em que os artigos trazem os diferentes papéis do feedback na literatura atual, principalmente na EAD, nota-se que é predominante colocar o feedback como importante para o aprendizado. Apesar de outros papéis aparecerem, o aprendizado é o cerne de mais da metade dos estudos levantados.

Figura 8 - Papéis do Feedback



Fonte: própria autora (2020).

A literatura apresenta o suporte professor-aluno a partir do feedback como base para que o aluno seja capaz de alcançar o aprendizado. A importância do feedback está tanto para o aprendizado quanto para o envolvimento dos alunos (Grieve et al., 2019). A proliferação de opções de aprendizado é acompanhada pela necessidade de novas formas de medir o impacto dessas experiências instrucionais centradas no aluno (Crisp & Bonk, 2018).

Krause e Stark (2010) abordam o papel do feedback para promoção do processo reflexivo na melhora do aprendizado, ou seja, a reflexão se torna essencial para o aprendizado do aluno. Da mesma forma, o feedback deve ser capaz de desenvolver a regulamentação da aprendizagem e tornar o aluno EAD autorregulado (Espasa & Meneses, 2010). Assim, o feedback tem como papel a promoção da aprendizagem autônoma (Remesal et al., 2017).

No contexto do feedback formativo, Hatzipanagos e Warburton (2009) se apoiam na afirmação de que o aluno é capaz de monitorar seu processo de aprendizagem pelo diálogo. O feedback, mesmo que promovido no contexto EAD, deve possibilitar a compreensão pelo aluno do seu processo de aprendizagem (Alemán et al., 2011).

Filius et al. (2018) acreditam na promoção de aprendizagem profunda por meio do feedback. Enquanto, Rasi e Vuojärvi (2018), se baseiam no feedback significativo para a

transformação do aprendizado. Para que o aprendizado ocorra a partir do feedback e aprimore a experiência educacional dos alunos, este deve ser informativo e oportuno, de forma a possibilitar que o aluno alcance o desempenho almejado (Hertzog & Swart, 2018; Charles et al., 2011; Voelkel, 2013).

O desempenho dos alunos foi o segundo papel do feedback mais citado. Não é de se estranhar, pois o desempenho está intimamente relacionado ao aprendizado, como visto na discussão sobre o papel do feedback como aprendizado. A pesquisa de Ryan et al. (2019) foi baseada na afirmação de que os alunos devem receber e compreender as informações acerca do seu desempenho e usar essas informações para melhorar seu desempenho futuro. Para Voelkel (2013), o feedback oportuno possibilita o aluno alcançar o desempenho almejado.

O feedback permite que o estudante aprimore seus resultados e reconheça seu desempenho (McCarthy, 2017). O desempenho do aluno está relacionado ao aprimoramento de suas atividades e dos seus resultados. O aprimoramento recebeu a mesma atenção de que o desempenho pelos autores. Além do aprimoramento dos resultados (idem, 2017), o feedback do professor é um meio de aprimorar o aprendizado (Rasi & Vuojärvi, 2018) e a experiência educacional dos alunos (Hertzog & Swart, 2018).

Tanto quanto o desempenho e o aprimoramento, a autorregulação do aluno aparece como importante papel do feedback. Entrelaçado aos três papéis anteriores, a autorregulação permite que o aluno seja capaz de refletir sobre seu processo de aprendizagem, aprimorar seus trabalhos e finalmente, obter melhor desempenho.

O feedback deve possibilitar a promoção da aprendizagem autônoma (regulamentação da aprendizagem), uma vez que, os alunos que iniciam o ES têm necessidade de autorregulação (Remesal et al., 2017; Chetwynd & Dobbyn, 2011; Espasa & Meneses, 2010). Na EAD se torna mais necessária a capacidade de aprendizado independente, a autocrítica e autorregulação (Chetwynd & Dobbyn, 2011). A autorregulação do estudante tem um papel importante não só no ES, mas na vida adulta e na carreira do indivíduo.

Como visto na figura 8, o papel do feedback é amplo, e não se limita apenas a esses quatro fatores. Mas abrange muitos outros, cada qual com sua importância e expectativas; com o objetivo principal na eficácia do ensino a partir da eficácia do feedback (Vásques-Colina, et al., 2017). Um exemplo que parece extrapolar os até então discutidos é o feedback como “retentor” de alunos (i.e. forma de evitar a evasão escolar) (Baneres et al., 2019; Chetwynd & Dobbyn, 2011). Também pode ter um papel de suporte aos fatores: social, econômico e, até mesmo, psicológico. Como, por exemplo, no apoio aos diferentes perfis de estudantes recém-chegados ao ES, seja por serem os primeiros da família com acesso à educação de terceiro grau,

ou de baixa renda (Small & Attree, 2016), ou ainda, como forma de reduzir a distância psicológica dos estudantes (Borup et al., 2014).

O estudo acerca do feedback não se limita à uma só área do conhecimento. Sua temática permeia vários campos da ciência. E as formas de realização do mesmo têm se expandido e modificado a dinâmica educacional, principalmente na EAD.

2.3.1.2 Tipos de feedback ao aluno na EAD

Atualmente, a evolução tecnológica permite a utilização de várias mídias para o fornecimento de feedback na EAD. Além das diferentes mídias, o feedback pode receber diferentes ênfases em relação ao comentário em si. Por fim, também identificamos estudos que exploram o momento em que o feedback é oferecido. Essas três grandes categorias organizam os diferentes tipos de feedback evidenciados na literatura (quadro 3). Assim, esta subseção visa responder à segunda subquestão P2 – Quais são os tipos de feedback na EAD abordados nos estudos levantados?

Quadro 3 – Tipos de Feedback pesquisados nos estudos levantados

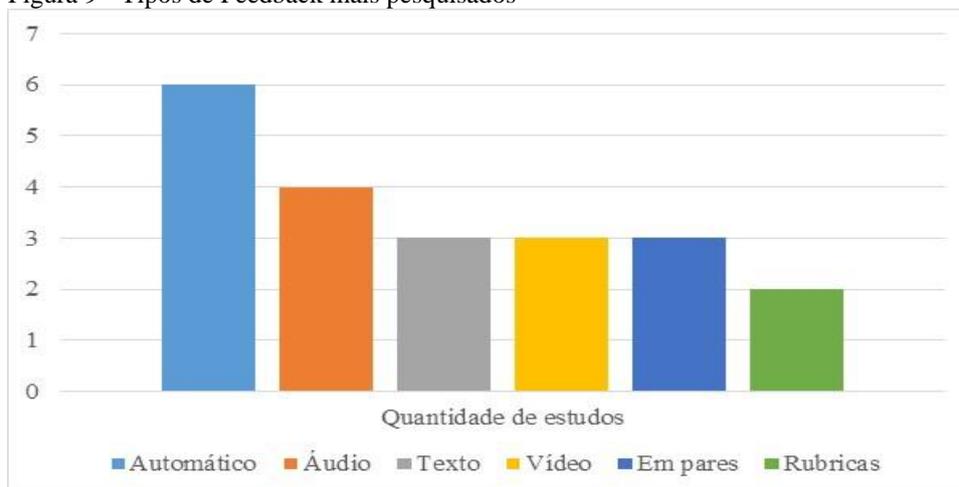
Categorias	Tipos	Descrição	Trabalhos
Textual	Texto	Feedback escrito.	Ryan et al., 2019; Borup et al., 2014; Bridge & Appleyard, 2008
	Rubricas	Instrumento de avaliação que permite feedback com base em critérios pré-estabelecidos.	Ryan et al., 2019; Chetwynd & Dobbyn, 2011
	Alerta de desempenho	Alertas textuais sobre o desempenho do estudante.	Baneres et al., 2019
	Feedback automático	Feedback escrito recebido de acordo com o desempenho na tarefa; as mensagens são enviadas automaticamente por sistema programado com o uso de diferentes linguagens de programação.	Filius et al., 2018; Remesal et al., 2017; Nathawitharana et al., 2017; Voelkel, 2013; Alemán et al., 2011; Charles et al., 2011; Krause & Stark, 2010
Presencial	Presencial	Feedback presencial no campus com o professor.	Ryan et al., 2019; McCarthy, 2017
Digital	Áudio	Gravação de voz.	Ryan et al., 2019; Rasi & Vuojärvi, 2018; Hertzog & Swart, 2018; Filius et al., 2018
	Vídeo	Gravação de vídeo.	Ryan et al., 2019; Filius et al., 2018; Borup et al., 2014
	<i>Screencast</i>	Gravações em <i>screencast</i> .	Ryan et al., 2019
	Com <i>emoticons</i>	Utilização de <i>emoticons</i> no comentário	Grieve et al., 2019

Categorias	Tipos	Descrição	Trabalhos
Digital	Feedback em pares	Feedback pelos colegas da turma; pode utilizar recurso textual, ou outros elementos digitais, como áudio e vídeo.	Filius et al., 2018; Vásques-Colina et al., 2017; McCarthy, 2017
	Feedback na web 1.0	Utiliza ferramentas da web 1.0, como o e-mail.	Hatzipanagos & Warburton, 2009
	Feedback na web 2.0	Utiliza ferramentas da web 2.0, como a Wiki.	Hatzipanagos & Warburton, 2009
Ênfase do feedback	Retrospectiva sobre o conteúdo	Ênfase no conteúdo.	Chetwynd & Dobbyn, 2011
	Futura alteração de conteúdo	Ênfase no conteúdo.	Chetwynd & Dobbyn, 2011
	Retrospectiva sobre habilidades	Ênfase nas habilidades.	Chetwynd & Dobbyn, 2011
	Futura alteração de habilidades	Ênfase nas habilidades.	Chetwynd & Dobbyn, 2011
Momento do Feedback	Após tarefas	Feedback após as tarefas do estudante.	Espasa & Meneses, 2010
	Após avaliação final	Feedback ao término do curso.	Espasa & Meneses, 2010
	Contínuo	Feedback durante todo o curso.	Espasa & Meneses, 2010

Fonte: Própria autora (2020).

Os tipos de feedback mais estudados são respectivamente: os automáticos, os por áudio, em texto, por vídeo, em pares e por rubricas (figura 9).

Figura 9 - Tipos de Feedback mais pesquisados



Fonte: Própria autora (2020).

No contexto da EAD, os feedbacks automáticos têm sido amplamente estudados principalmente com a necessidade de feedback oportuno *versus* o elevado número de alunos por turmas, como em geral, costumam ser os cursos EAD. Sendo assim, esse tipo de feedback se torna necessário para atender em tempo certo o grande número de alunos e para cumprir o seu papel sobre o aprendizado.

O feedback automático é comumente utilizado em sistemas de testes online, com questionários e envio de mensagem de acordo com as respostas dadas pelos alunos. A forma automatizada é uma oportunidade de promover feedback regularmente a turmas grandes, facilitando a escalabilidade, além de servir como forma de auto avaliação pelos alunos. Além de permitir a integração de sistemas de redes neurais para a geração de diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos. Contudo, necessita de muito tempo para seu desenvolvimento (Nathawitharana et al., 2017; Filius et al., 2018; Voelkel, 2013; Alemán et al., 2011). Em termos mais amplos, esse feedback é capaz de fornecer apoio às áreas de coordenação, tanto para identificação de estudantes em risco, quanto para a necessidade de adaptar o currículo dos cursos (Nathawitharana et al., 2017).

A partir de um experimento Krause e Stark (2010), evidenciaram que quando o feedback automático é recebido por grupos, ao invés de individualmente, é notado que a cooperação não facilita o aprendizado e que as informações compartilhadas não são efetivamente processadas pelo indivíduo, como ocorre no recebimento de forma individual. Outras limitações ao uso desse feedback estão relacionadas à eficácia, que não está atrelada ao tempo do estudante envolvido nos testes, mas na interação significativa, como a um exame futuro, por exemplo (Voelkel, 2013). Também não é eficaz quando o aprendizado desenvolve um pensamento de alto nível, e os estudantes podem ter dificuldades em entender perguntas e fazer reflexões (Alemán et al., 2011). A resolução de exercícios com a possibilidade de consultar os resultados antes ou depois de serem feitos, ou ainda, a opção de o aluno solucionar mais problemas, pode contribuir para uma aprendizagem mais, ou menos ativa, por parte do aluno; contribuindo para sua autonomia no ensino (Krause & Stark, 2010).

Remesal et al. (2017) testaram o feedback automático para promoção da aprendizagem autônoma em alunos de *blended learning* e acreditam que alguns cuidados devem ser tomados para sua eficácia, como o melhor gerenciamento de tempo e de acesso, impondo limitações a estes. No estudo de Krause e Stark (2010), os alunos investigados eram de cursos totalmente EAD. Essa diferença de contexto dos alunos pode explicar a eficácia da autonomia em um estudo, e a necessidade de limitações de tempo e acesso no estudo posterior.

O áudio por sua vez, tem sido pesquisado como alternativa para deixar o feedback mais informal. Os alunos sentem que a voz traz mais personalidade, informações, detalhes e facilita a compreensão, o que torna as informações recebidas mais utilizáveis (Ryan et al., 2019; Hertzog & Swart, 2018). É percebido maior envolvimento emocional dos alunos, mesmo quando não conhecem o professor pessoalmente, essa conectividade entre professores e alunos (Rasi & Vuojärvi, 2018) pode minimizar os efeitos do sentimento de solidão nos estudantes EAD.

O áudio pode também ser eficaz nas revisões em pares (Rasi & Vuojärvi, 2018), de forma a contribuir para o aprendizado, comunicação e avaliação de tarefas (Filius et al., 2018). Além da boa experiência com o aprendizado, o áudio torna esse processo mais visível ao aluno, que consegue compreender sua nota (Hertzog & Swart, 2018; Rasi & Vuojärvi, 2018) e pode utilizar as informações recebidas para melhorar tarefas futuras. Apesar dos benefícios encontrados no áudio, raramente ele é oferecido na prática (Ryan et al., 2019).

O texto, por sua vez, é a forma mais tradicional de feedback utilizada na prática. Seja em meio digital, seja manuscrito (Ryan et al., 2019). E transpassa todos os modelos de ensino: presencial, EAD ou *blended learning*.

Mesmo com a facilidade de acesso a esse tipo de feedback e de sua ampla utilização, embora nenhum dos estudos comente suas limitações, pode-se considerar que o tempo de elaboração para turmas grandes pode tornar-se uma limitação ao seu fornecimento em tempo oportuno. No estudo de Bridge e Appleyard (2008), os próprios alunos têm preferência pelo recebimento por meio digital, o que torna o feedback um pouco mais rápido de ser fornecido e recebido, se comparado aos manuscritos/papéis. Contudo, nesse tipo de feedback, a presença social do professor é menor que em outros modos, como o vídeo (Borup et al., 2014).

Entre os modos digitais, o vídeo é uma segunda forma de deixar o feedback mais detalhado e personalizado, pois aumenta os canais de comunicação, além da voz, acrescenta as expressões faciais e linguagem corporal e a capacidade de conectar alunos e professor, aumentando a sensação de proximidade (Ryan et al., 2019; Borup et al., 2014). O vídeo é um tipo de feedback considerado utilizável para os alunos, contudo, raramente é fornecido (Ryan et al., 2019). Porém, pode ser realizado em pares (Filius et al., 2018), o que pode contribuir para a escalabilidade do feedback. Assim, seria possível ampliar os modos de entrega de feedback e aumentar o engajamento dentro das turmas em cursos EAD.

O feedback em pares, por sua vez, também tem sido pesquisado como forma de feedback, tanto para investigar sua natureza e categoria (Vásques-Colina et al., 2017), quanto seu potencial para aprendizagem profunda (Filius et al., 2018). Geralmente esse tipo de feedback é realizado entre duplas de estudantes de uma mesma turma, o que contribui para fazer perguntas e explorar mais o problema; mas também pode ser realizado de um professor diretamente para um aluno EAD, de forma presencial (modo que é melhor percebido pelos alunos, devido à valorização desses ao conhecimento e experiência do professor); ou mesmo entre os pares no ambiente virtual de aprendizagem, beneficiando a interação e o engajamento entre a turma, além de facilitar a crítica, pois os alunos se sentem mais à vontade a distância para contribuir com o trabalho do colega (McCarthy, 2017).

Apesar dos inúmeros benefícios, o feedback em pares não está isento de limitações. Se for realizado por áudio ou vídeo, como proposto por Filius et al. (2018), levará mais tempo de elaboração. Também foi percebido que os receptores desse tipo de feedback aprendem menos do que quem o fornece; além de que os alunos precisam se sentir seguros para a interação (idem, 2018). Quando realizado online, esse feedback necessita do engajamento de toda a turma (McCarthy, 2017). Essa prática necessita que os alunos sejam instruídos adequadamente (Filius et al., 2018), pois os comentários podem não ser direcionados aos critérios da atividade, mas sim à discussão geral, de forma menos crítica e mais positiva (McCarthy, 2017).

Nesta RSL, as rubricas aparecem presentes como uma ferramenta de promoção de feedback com maior utilização para comentários retrospectivos sobre tarefas e habilidades dos estudantes (Chetwynd & Dobbyn, 2011). As rubricas também foram consideradas ferramentas muito úteis para que os estudantes possam situar seu desempenho em uma determinada atividade (Ryan et al., 2019).

As limitações relacionadas aos tipos de feedback foram das mais diversas (quadro 4), não tendo homogeneidade entre elas. O que aponta que apenas um tipo de feedback pode ser limitante para que o feedback cumpra seu papel eficazmente. Para Ryan et al. (2019), fornecer aos alunos vários modos de feedback tem um efeito complementar que pode aprimorar a mensagem e reduzir as limitações de um único modo. Filius et al. (2018), esperam que a combinação de diferentes tipos de feedback possa apoiar o aprendizado profundo.

É necessário que o professor trabalhe diferentes tipos de feedback, não apenas para ser possível alcançar os diferentes benefícios aqui discutidos, mas também para atender diferentes formas de aprendizado dos alunos. No estudo de Rasi & Vuojärvi (2018), os próprios alunos sugeriram a integração de outro tipo de feedback, assim como no estudo de McCarthy (2017), que mostra que os alunos já têm preferências por receber o feedback por várias vias.

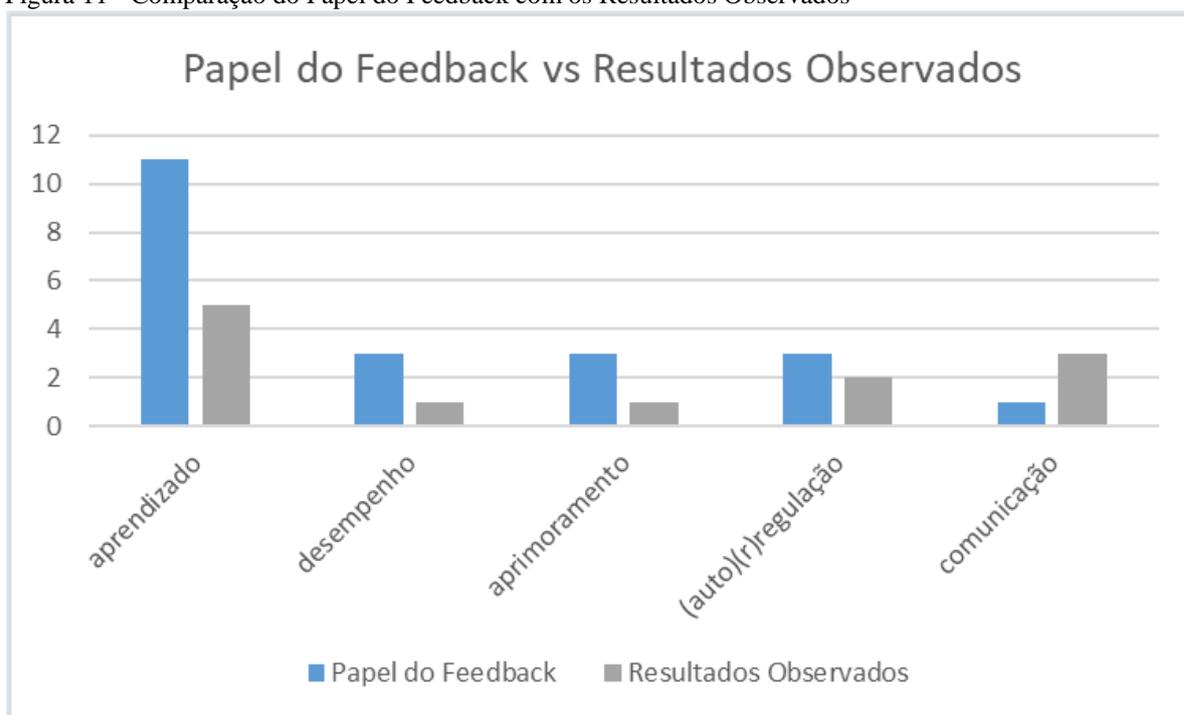
Além dos discutidos nesta seção, outros tipos de feedback foram encontrados na literatura (vide quadro 3), porém com menor frequência. Em alguns casos essa baixa frequência pode ser observada pelo distanciamento tecnológico que o mundo sofreu nos últimos anos, tendo algumas discussões se tornado obsoletas, visto que a mudança tecnológica ocorre num curto espaço de tempo. Outros, no entanto, apesar de serem meios tradicionais de feedback, como os presenciais, não são amplamente discutidos nos estudos levantados visto que o enfoque desta RSL são estudos EAD, e esse tipo de feedback é comum a cursos presenciais, ou até nos *blended learning*, e aparecem neste levantamento devido ao fato de alguns estudos compararem resultados entre cursos totalmente EAD a outros modos de cursos. O quadro 4 apresenta os benefícios e as limitações encontradas em cada um dos tipos de feedback.

Quadro 4 – Benefícios e limitações dos diferentes tipos de feedback

Categorias	Tipos	Benefícios/Resultados	Limitações
Textual	Texto	Usual, detalhado, personalizado e útil; recebido melhor digitalmente	Menor presença social comparado ao vídeo.
	Rubricas	Suplementar e utilizável; tendem a ter feedback mais retrospectivo	Não motiva a reflexão, dificulta feedback para futura alteração.
	Alerta de desempenho	Recomendações para progressão com sucesso, solicita o relato de dificuldades, rastreamento.	Baseado em notas; desmoralização dos estudantes em risco, pode afetar a confiança dos mesmos.
	Feedback automático	Escalável, compreensão do processo de aprendizagem; apoio às áreas de coordenação, identificação de risco e melhora do currículo, rápido; regularidade, permite auto avaliação; diagnóstico; individualmente aumenta a atenção do aluno, reflexão, aprendizado ativo; compreensão sobre seu papel, em tempo real, relacionados à performance.	Demanda muito tempo de elaboração; necessita limitar o acesso e tentativas de resolução; não é eficaz para pensamento de alto nível, pode gerar dificuldade sobre as perguntas e reflexão; aprendizagem ativa a critério do aluno a cooperação não facilita o aprendizado; ineficaz para alunos mais fortes.
Presencial	Presencial	Experiência do professor.	Limitante para alunos EAD.
Digital	Áudio	Detalhado, personalizado e utilizável; envolvimento emocional, conectividade, eficaz nas revisões de tarefas em pares, transparência; aprendizado, rápido, comunicação, relevante para as tarefas avaliadas.	Canal único de informação; apenas o áudio pode não ser suficiente; implica em treinamento e na sobrecarga de trabalho, necessidade do feedback ser mais positivo.
	Vídeo	Detalhado, personalizado e utilizável, facilita a interpretação; aumenta o comprometimento e conexão; maior presença social e interatividade.	Pouco usual; maior dependência tecnológica.
	<i>Screencast</i>	Benefícios do vídeo somados a demonstrações em tela dividida.	-
	Com <i>emoticons</i>	Extrovertido, agradável e aberto a experiência, manipula percepções da personalidade docente.	Considerou apenas percepções de curto prazo e utilizou apenas dois <i>emoticons</i> .
	Feedback em pares	Escalável, possibilita pedir e fornecer, combina conhecimentos, aprendizado profundo; engaja discussões e facilita a crítica.	Tempo de elaboração, quem recebe aprende menos do que quem fornece; necessita de instrução e confiança para; necessita de engajamento.
	Feedback na web 1.0	Visibilidade autonomia moderadas	Não contribui para o ciclo: tarefa-desempenho-feedback.
	Feedback na web 2.0	Formativo, autonomia propriedade, comunicação, oportuno, e reflexão	Efetividade relacionada ao papel do professor e não à tecnologia.
Ênfase do feedback	Retrospectiva sobre o conteúdo	Usual	Não motiva o aluno a reflexão.
	Futura alteração de conteúdo	Pouco usual.	Difícil prover quando aplicado em rubricas.
	Retrospectiva sobre habilidades	Usual.	Não motiva o aluno a reflexão.
	Futura alteração de habilidades	Pouco usual.	Difícil prover quando aplicado em rubricas.

A figura 11 mostra a disparidade entre a frequência absoluta encontrada nos estudos a respeito do papel do feedback e os resultados/benefícios percebidos nas pesquisas. Tal frequência é menor quando avaliado os resultados e benefícios encontrados nos estudos levantados, com exceção do fator comunicação. Em suma, nenhum dos papéis do feedback mais citados nas seções anteriores têm sido alcançados como resultados obtidos na mesma proporção em que têm sido apresentados como importantes.

Figura 11 - Comparação do Papel do Feedback com os Resultados Observados



Fonte: Própria autora (2020).

Dos 21 estudos levantados, mais da metade apontam o feedback com papel de promover o aprendizado. No entanto, em apenas 24% das pesquisas, o aprendizado é percebido após a intervenção do feedback. Isso ocorre pois, apesar de os autores elucidarem a importância do feedback para o aprendizado, em algumas pesquisas o aprendizado não é avaliado.

No estudo de Grieve et al. (2019), os autores reconhecem a importância do feedback avaliativo para o aprendizado e o envolvimento dos alunos, e a tendência crescente para os modos on-line de fornecer esse feedback, contudo, os autores não tiveram a intenção de medir o impacto no aprendizado, mas focaram em pesquisar os fatores que influenciam as reações dos alunos ao feedback. Para os autores, era importante compreender a percepção dos alunos quanto à personalidade do professor online, já que a percepção dos alunos é associada a satisfação.

Da mesma forma, o estudo de Crisp e Bonk (2018) não teve o intuito de medir o aprendizado, os autores analisaram a experiência do aluno, mas não à relacionaram ao

aprendizado. O estudo foi baseado no livro de Reigeluth et al. 2017, e apresentou seis dimensões para uma experiência de alta qualidade no feedback. Assim, os autores recomendaram que em pesquisas futuras fosse investigado se tal experiência é a melhor maneira de medir a qualidade do aprendizado no ES EAD.

Charles et al. (2011) estudaram a experiência de aprendizado dos alunos a partir de feedback baseado em jogos. No estudo, os autores relatam as experiências dos alunos com o ambiente virtual de aprendizagem baseado em jogos com feedback decorrente da performance no jogo durante o processo de aprendizagem, mas não medem o aprendizado em si.

Por fim, o monitoramento do processo de aprendizado pelo aluno foi discutido por Hatzipanagos e Warburton (2009), que não tiveram a intenção de realizar a verificação do aprendizado nos alunos.

Outros estudos, por sua vez, além de atribuir ao feedback o papel de aprendizado, também avaliaram o impacto do feedback para este. Contudo, nem todos lograram êxito. Rasi e Vuojärvi (2018), mencionam a importância do feedback significativo para a capacitação dos alunos e a transformação do aprendizado. Os autores avaliaram o feedback em relação à utilidade, apoio emocional e aprendizado. Porém, após a intervenção do feedback por áudio, os resultados observados foram o maior envolvimento dos alunos e melhor visibilidade do processo de aprendizagem, ou seja, os alunos tiveram maior transparência acerca do processo de aprendizagem, mas não foi relatado a melhora do aprendizado em si. No entanto, os autores destacam que o objetivo do feedback não está em fornecer todas as respostas, mas facilitar a autorregulação dos alunos, que terão a oportunidade de identificar os pontos fortes e fracos de seu próprio trabalho.

Remesal et al. (2017) avaliam a aprendizagem autônoma a partir de feedback automático formativo em um curso de *blended learning*, entretanto, a tentativa não logrou êxito, uma vez que os alunos não realizaram uso intenso dos testes online. No estudo de Alemán et al. (2011), os autores utilizaram feedback automático como forma de fornecer um diagnóstico do nível do conhecimento do estudante, o que ajudou os alunos na busca e melhor compreensão de conceitos, mas para aprendizado de alto nível, o sistema não foi eficaz.

Dentre os estudos que a intervenção do feedback foi eficaz para o aprendizado, Hertzog e Swart (2018) relataram boa experiência de aprendizado pelo feedback por áudio. O estudo utilizou o aplicativo WhatsApp® para a experiência. Entre outros benefícios encontrados, os autores comentam a utilidade do feedback para melhorar tarefas futuras.

Filius et al. (2018) a partir de um estudo exploratório com professores de ES, relatam a promoção de aprendizado profundo pelo feedback em pares (por colegas de turma), capaz de

promover aprendizagem de ordem superior, mas não inferior. Já no feedback automático, os autores citam a necessidade de maior investigação.

No estudo exploratório de Krause e Stark (2010), os autores realizam comparações com e sem o efeito do feedback, com o estudo de forma individual, e de outro lado, grupos que se apoiam na aprendizagem cooperativa. A pesquisa trouxe resultados de efeito significativo apenas entre os estudantes que receberam algum tipo de feedback. O feedback melhorou o desempenho dos estudantes em tarefas complexas. O método do feedback neste estudo foi por resolução de exercícios propostos, que podiam ser consultados antes ou depois da resolução de cada exercício pelo estudante. Neste estudo, o feedback dado a indivíduos sozinhos teve papel de atribuir uma aprendizagem ativa aos alunos, que poderiam escolher realizar mais exercícios e intensificar os estudos, ou até menos ativa, caso esses decidissem não realizar mais atividades. Em grupo, os estudantes não tiveram essa opção.

Em outro estudo exploratório, Espasa e Meneses (2010) identificaram, caracterizaram e relacionaram o feedback com resultados do processo de ensino-aprendizagem. O estudo buscou diminuir a lacuna existente na caracterização do feedback que promove a regulação do aprendizado, com foco no feedback recebido para a regulação interna (autorregulação). No estudo, foi verificado que os feedbacks após as tarefas e após a avaliação final se concentram em uma regulação mais retroativa do feedback do que proativa, com conteúdo centrado nos erros cometidos, ou na resposta correta, em vez de guiar o aluno em como aprimorar o trabalho. Apenas o feedback contínuo no processo de aprendizagem auxiliou os alunos a aprimorarem seus trabalhos e prosseguirem com o aprendizado.

Baneres et al. (2019) apesar de não terem foco na avaliação do aprendizado, mas na identificação de alunos em risco, tiveram como benefício da utilização do alerta de desempenho as recomendações para a progressão do aprendizado dos alunos.

Em relação ao desempenho, que foi citado como um dos papéis do feedback em três, dos vinte e um artigos, o mesmo pode ser observado apenas na pesquisa-ação de Voelkel (2013), que objetivou incentivar mais tempo na tarefa e melhorar a auto avaliação a partir de testes online. Os testes trouxeram melhor desempenho quando eram livres, mas tiveram baixas taxas de conclusão; quando se tornaram obrigatórios, o desempenho nas aulas foi diminuído. O equilíbrio foi introduzir uma abordagem em duas etapas: a primeira etapa de cada teste foi formativa e forneceu feedback imediato; e os alunos deveriam atingir 80% para avançar para o segundo estágio somativo do teste. Esse último modelo resultou em desempenho significativamente melhorado nas aulas.

Já os demais estudos que citam desempenho não tiveram o intuito de avaliá-lo após a intervenção do feedback. McCarthy (2017) não teve a intenção de avaliar o desempenho, mas a experiência dos alunos com diferentes tipos de feedback em um curso *blended learning*. Ryan et al. (2019) compararam as percepções dos estudantes quanto aos modos digitais e não digitais, bem como sobre a personalização, detalhes e usabilidade do feedback.

O aprimoramento também citado por três estudos, não foi foco do estudo em nenhum dos trabalhos (McCarthy, 2017; Hertzog & Swart, 2018; Rasi & Vuojärvi, 2018). No entanto, Espasa e Meneses (2010) observaram que o feedback contínuo no processo de aprendizagem auxilia os alunos a aprimorarem seu trabalho e prosseguir com o aprendizado.

A autorregulação, por sua vez, também se mostrou necessária para autores de três estudos, porém o que pode ser percebido como benefício após a intervenção do feedback que são realizados após as tarefas ou após a avaliação final é a regulação retroativa, a qual concentra o conteúdo da informação nos erros cometidos pelos alunos, já o feedback durante todo o processo permite a regulação proativa (regulação interna), ou seja, facilitam a autorregulação. (Espasa & Meneses, 2010).

Ao analisar como professores EAD fornecem feedback com a utilização de rubricas Chetwynd & Dobbyn (2011) constataram que a utilização se concentra nas marcações retrospectivas, que não motivam o aluno a reflexão; os feedbacks que propõem futuras alterações, e facilitam a autorregulação, têm sua utilização escassa e sua marcação é dificultada pela utilização das rubricas. Para Remesal et al. (2017), os resultados em cursos de *blended learning*, mostram a necessidade de limites em relação ao tempo de acesso e às tentativas de resolução das atividades práticas para favorecer a organização e a autorregulação à auto adaptação.

Finalmente, a comunicação, que apesar de ter sido apresentada como um dos papéis do feedback apenas por Hatzipanagos e Warburton (2009), se mostrou como benefício após a intervenção do feedback em sua análise ao contexto da web 2.0; também mostrou melhora pelo feedback em áudio (Hertzog & Swart, 2018); e a utilização de feedback digital aumenta os canais de comunicação (e.g. voz, imagem) (Ryan et al., 2019).

Em suma, os estudos levantados revelam a necessidade de utilizar diferentes modos e meios para o fornecimento de feedback efetivo aos objetivos propostos. O aprendizado se apresenta como o cerne da preocupação em fornecer feedback, outros papéis, no entanto, são menos citados e parecem ser mais difíceis de se avaliar e obter como benefício. Não obstante, o feedback mostra contribuição também como forma de comunicação, mesmo quando não é alvo das intervenções planejadas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi conduzido um levantamento, a fim de conhecer as perspectivas docentes sobre o feedback e sua contribuição para a autorregulação do estudante de ES EAD, partindo-se da identificação das práticas de feedback adotadas pelos docentes. O levantamento apresenta como características importantes para este estudo: o conhecimento direto da realidade, a partir do ponto de vista do pesquisado; moderação de despesas e velocidade no procedimento de coleta de dados; além da quantificação, de forma a possibilitar análises estatísticas (Gil, 2008).

Dessa forma, foi realizado um estudo transversal com coleta de dados por questionário. Esse instrumento de coleta de dados permite minimizar os custos na coleta de forma eficaz, auxiliando o pesquisador a reunir pontos de vista de muitos envolvidos (Wilkinson & Birmingham, 2003). Os questionários foram enviados por meio eletrônico (*survey* eletrônico auto administrado) (Hair et al., 2005) a professores de ensino superior, em exercício, que atuam na EAD em cursos de graduação. O envio foi direcionado a grupos de e-mails de IES EAD, a qual a pesquisadora teve acesso e também por compartilhamento em rede social digital; caracterizando assim, amostra por conveniência (Gil, 2008).

O uso do questionário online é cada vez mais utilizado para a coleta de dados, informações e evidências, uma vez que apresenta muitas vantagens, como: economia financeira; maior velocidade na coleta; e maior disseminação (Martins & Theóphilo, 2009). Ao longo desta pesquisa também identificamos entre os pontos fortes do *survey*: maior conforto e comodidade, uma vez que o sujeito tem a possibilidade de responder o questionário no seu tempo, em momento e local que julgar adequados.

3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi composto por questões divididas em 4 blocos principais: utilização de rubricas (i.e. 4-6); tipos de feedback (i.e. 7-10); efetividade do feedback (i.e. 11-15); e a importância e dificuldade em fornecer feedback; além de um bloco de questões para caracterização do perfil do respondente. Os respondentes que indicaram utilizar as rubricas passaram por todos os blocos de questões (utilização de rubricas; tipos de feedback; e contribuições do feedback), enquanto os que não utilizavam foram direcionados para a questão 11, bloco com questões relativas às contribuições do feedback. Acerca da utilização de rubricas, buscamos compreender como essa ferramenta apoia o professor no fornecimento de feedback e também como este explora as oportunidades dessa

ferramenta. Em relação aos tipos de feedback adotados, as questões foram relacionadas à taxinomia do feedback de Chetwynd e Dobbyn (2011): retrospectiva sobre o conteúdo; alteração futura de conteúdo; retrospectiva sobre habilidades; e futura alteração de habilidades. Por fim, o último bloco teve o intuito de avaliar a efetividade do feedback para a autorregulação do aluno EAD, a partir da perspectiva do professor. O instrumento de coleta de dados foi elaborado pela própria autora (APÊNDICE C).

Este estudo foi realizado com escalas não métricas (Hair et al., 2005), utilizando perguntas abertas e de múltipla escolha (Marconi & Lakatos, 2003), nas quais as respostas refletem preferência ou importância. A escala não métrica permite a comparação; sendo que as respostas são avaliadas em relação às outras, ao invés de independentemente. Assim, o questionário foi composto de escalas: nominal e ordinal. Na escala nominal, foi possível mensurar as características da amostra, além de coletar dados acerca do fornecimento do feedback e seus benefícios percebidos. Para a escala ordinal foi utilizada a escala de soma constante, na qual o respondente pode indicar a importância de determinados atributos; assim, foi utilizada para que os professores indicassem proporcionalmente o uso de cada um dos tipos de feedback. A escala de soma constante é adequada para aplicação em amostra com alto nível de instrução (Hair et al., 2005), pois caso a soma seja feita de forma incorreta, os dados não podem ser interpretados. Como a amostra desta pesquisa é composta em 100% por pessoas com ensino superior completo, pudemos aplicar essa escala sem que os respondentes tivessem dificuldades de interpretação.

As perguntas de 1 a 3 foram consideradas como um filtro, para que a amostra fosse composta apenas por professores de graduação EAD que forneçam feedback aos alunos. Ao mesmo tempo que as perguntas 2 e 3 atuaram como filtro, também tiveram a intenção de verificar a frequência e oportunidade do feedback na atuação desses professores. As questões de 4 a 6 foram categóricas; 7, 8 e 15 de múltipla escolha (podendo selecionar mais de uma opção); as questões 9 e 10, utilizaram escala de soma constante; e as questões de 11 a 14 de múltipla escolha com a possibilidade de selecionar apenas uma alternativa. As questões 16 e 17 foram perguntas abertas, consideradas qualitativas e foram analisadas inicialmente a partir de um tratamento qualitativo para posterior análise descritiva. Por fim, as últimas perguntas, 18 a 22, foram as questões consideradas de classificação; importantes para conhecer o perfil da amostra.

Para melhor compreensão do encadeamento das questões de pesquisa com as variáveis a estudadas, foi elaborada uma matriz de amarração (figura 12). A matriz facilita uma visão sintética da intervenção planejada (Telles, 2001) para a pesquisa.

Figura 12 – Matriz de amarração

Objetivos	Variáveis	Dimensões	Itens / Observado	Fonte	Perguntas
Identificar e Hierarquizar os tipos de Feedback utilizados na EAD	Tipos de Feedback	Retrospectiva de conteúdo	Direcionamento para a lacuna existente entre o desempenho do aluno na tarefa e o desejável	Walker, 2009; Brown & Glover 2006; Chetwynd & Dobbyn, 2011	7; 9; 10
		Alteração (futura) de conteúdo	Comentários mais genéricos que podem ser aplicáveis em tarefas futuras	Walker, 2009; Brown & Glover 2006; Chetwynd & Dobbyn, 2011	7; 9; 10
		Retrospectiva de habilidades	Comentário sobre habilidades utilizadas em uma tarefa	Brown & Glover 2006; Chetwynd & Dobbyn, 2011	8 - 10
		Alteração (futura) de habilidades	Habilidades gerais que possam ser utilizadas no futuro	Brown & Glover 2006; Chetwynd & Dobbyn, 2011	8 - 10
Analisar a contribuição do Feedback para a autorregulação	Autorregulação	Cognitivo	Ajustes nas tarefas (influenciado pela autoconsciência reflexiva)	Usher e Schunk (2018); Bandura (2001; 1978).	11-15
			Desempenho	Pintrich e Zusho, 2002	
			Reflexão	Usher e Schunk (2018); Bandura (2001; 1978); Krause e Stark (2010)	
		Melhora nas habilidades (influenciado pela autoconsciência reflexiva)	Usher e Schunk (2018); Bandura (2001; 1978).		
		Comportamento	Busca por conselhos e informações	Díaz et al. (1990); Rohrkemper (1989).	
			Autonomia	McLoughlin et al. (2000); Serdyukov e Hill (2013)	
			Pro atividade e Persistência	Henderson (1986); Zimmerman e Pons (1986)	
Adaptação de comportamento	Schunk e Greene (2018); Usher e Schunk (2018)				
Identificar a importância que os professores atribuem ao Feedback	Importância	-	Pergunta aberta	-	16
Identificar as dificuldades dos professores em fornecer Feedback	Dificuldade	-	Pergunta aberta	-	17

Fonte: Adaptado Mazzon (1981) citado por Telles (2001).

Antes da coleta de dados foi realizado o procedimento de pré-teste em quatro indivíduos com características idênticas às da população do presente estudo (professores do ES EAD; ativos; vinculados à IES no estado de SP). Esses indivíduos responderam todo o questionário, enviado eletronicamente e após a finalização, conversaram com a pesquisadora para esclarecer dúvidas ou dificuldades que tiveram durante o preenchimento, perguntas ambíguas, entre outros pontos. Assim, foi possível corrigir falhas no instrumento de coleta de dados e também assegurar a fidedignidade, validade e operatividade do instrumento (Marconi & Lakatos, 2003). Os respondentes do pré-teste não compuseram a amostra final do estudo. O instrumento de coleta de dados foi elaborado no *Google Forms*®, e ficou disponível para respostas durante 21 dias.

3.2 TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS

O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi composto por questões fechadas analisadas por estatística descritiva; e questões abertas, que receberam um tratamento qualitativo antes da análise descritiva. A estatística descritiva é utilizada nos estudos quantitativos a fim de descobrir e classificar a relação entre variáveis a partir de uma situação específica ou de um grupo de indivíduos; ou ainda para descobrir o comportamento de determinado grupo (Richardson et al., 2012). A técnica se mostra adequada ao presente estudo, uma vez que se busca conhecer as práticas e perspectivas docentes sobre o feedback e sua contribuição para a autorregulação do estudante de ES EAD.

As questões abertas receberam uma classificação sistemática, a qual permitiu diminuir a complexidade dos diversos textos (Bauer & Gaskell, 2008). Esta técnica auxiliou na identificação de padrões no texto e pode tomar forma quantitativa. Para isso, as informações recebidas foram codificadas e agrupadas em categorias (Wilkinson & Birmingham, 2003).

A codificação é uma organização sistemática dos dados qualitativos (Saldaña, 2009); de forma que os dados sejam "segregados, agrupados, reagrupados e religados para consolidar significado e explicação" (Grbich, 2007, p. 21). Nesse processo, o pesquisador deverá extrair o significado central dos dados coletados a partir da decodificação, que é uma etapa analítica, na qual o pesquisador reflete sobre a resposta recebida para decifrar seu significado. A partir dessa reflexão, o pesquisador poderá codificar os dados, ou seja, determinar um código apropriado e o rotular (Saldaña, 2009).

As codificações foram realizadas por frequência, a qual pode dar uma melhor ideia sobre sua importância no texto, sendo uma análise mais rica (Wilkinson & Birmingham, 2003). As informações foram extraídas do *Google Forms*® e exportadas para uma planilha do *MS Excel*® para realização das análises e codificações. O procedimento de codificação pode ser realizado em ferramentas de apoio gerais (e.g. MS Word; MS Excel) quando as análises não são muito extensas (Atherton & Elsmore, 2007).

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta e análise de dados e a divulgação dos resultados foram realizadas de forma a garantir o anonimato de todos os participantes, bem como das IES a que estão vinculados. Os dados foram analisados conjuntamente, não sendo possível relacionar o resultado com um indivíduo. Todos os questionários respondidos foram analisados a fim de identificar se existiam

missing data e/ou tendenciosidade nas respostas, ou ainda algum erro de preenchimento. Foram coletados dados de 166 respondentes. Desses, 11 informaram não realizar a prática de fornecer feedback aos alunos, e assim, foram excluídos da amostra. Após a limpeza dos dados, o número de respondentes válidos foi de 116. Com exceção das questões 16 e 17 que eram abertas, todas as demais eram obrigatórias, evitando assim, vieses por falta de respostas (Creswell, 2007). A coleta iniciou em 07 de julho de 2020 e foi encerrada no dia 28 do mesmo mês. O questionário recebeu respostas desde o primeiro dia até 4 dias antes do seu encerramento.

3.3.1 Características da amostra

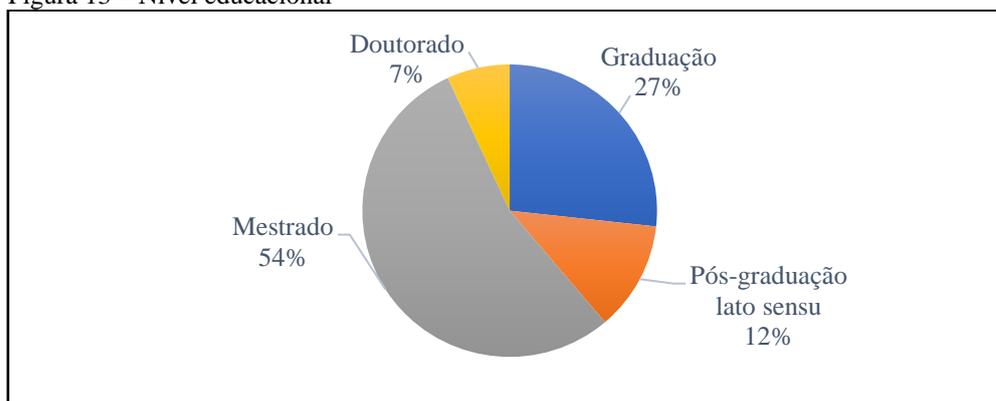
A amostra foi composta por 53% respondentes do sexo masculino, 45% do sexo feminino e outros 2% que desejaram não informar. A idade dos respondentes variou de 22 a 69 anos, com média de idade da amostra de 36 anos (tabela 3). Em relação ao nível educacional (figura 13), 73% da amostra tem nível de pós-graduação lato ou stricto sensu completo, sendo mais da metade da amostra composta por mestres formados (54%). A amostra é heterogênea em sua área de formação (figura 14), mas 31% dos respondentes são formados em engenharia. Contudo, 15% tem formação em mais de uma área do conhecimento. Quanto ao tempo de atuação na EAD, mais da metade da amostra (51%) atua há menos de 1 ano, outros 34% têm entre 1 e 3 anos na atuação EAD (figura 15).

Tabela 3 – Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IDADE	116	22	69	36,44	10,723
N Válido	116				

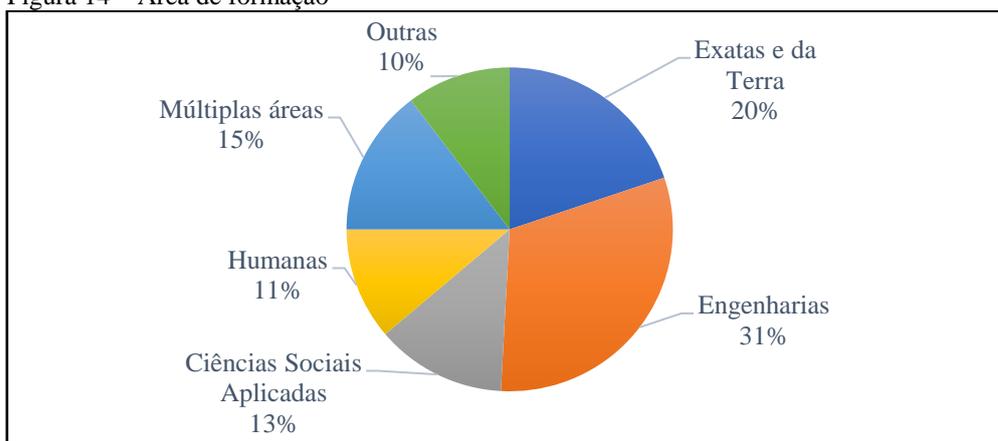
Fonte: Própria autora (2020).

Figura 13 – Nível educacional



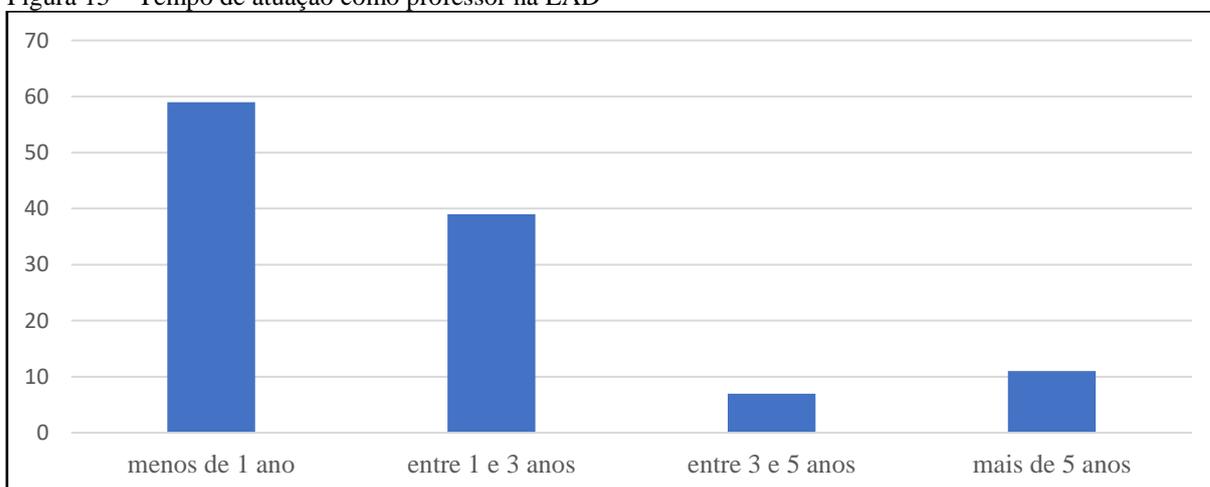
Fonte: Própria autora (2020).

Figura 14 – Área de formação



Fonte: Própria autora (2020).

Figura 15 – Tempo de atuação como professor na EAD



Fonte: Própria autora (2020).

Analisando as características dos respondentes, percebemos alta concentração de professores com pouco tempo de atuação na EAD; mais da metade da amostra (51%) atua há menos de 1 ano; e somados aos que atuam até 3 anos, formam 84%. Também é forte a presença de pós-graduados (73%), com sua maioria já tendo concluído o mestrado; dos 73% com títulos de pós-graduação, 74% já são mestres. Em relação à área, a amostra se mostrou bem heterogênea, com 15% dos respondentes com formação em mais de uma área do saber.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

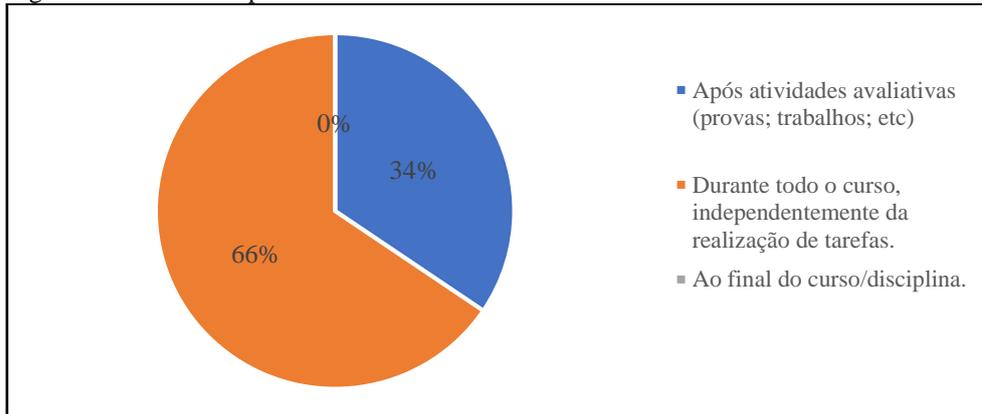
Este capítulo foi organizado em quatro subcapítulos. O primeiro visa atender aos dois primeiros objetivos de pesquisa: identificar e hierarquizar os tipos de feedback utilizados na EAD; na sequência, o objetivo é conhecer as percepções docentes acerca da contribuição do feedback para a autorregulação do estudante EAD; os dois últimos tópicos visam atender aos objetivos de identificar a importância que os professores atribuem ao feedback, e suas dificuldades em fornecer-lo na EAD, respectivamente.

4.1 TIPOS DE FEEDBACK UTILIZADOS PELOS PROFESSORES EAD

Em um estudo realizado por Espasa e Meneses (2010), os autores 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 (Espasa & Meneses, 2010). Nesta pesquisa, a ocorrência das práticas de feedback tem predominância no feedback durante todo o curso, independentemente da realização de atividades (66%); os demais professores (34%) se concentram em realizá-los após tarefas (figura 16). Importante salientar que existiam mais duas opções que poderiam ter sido sinalizadas: ao final do curso/disciplina; e nunca, sendo que nesta última opção os sujeitos foram excluídos da amostra pelos critérios de exclusão desta pesquisa.

Dessa forma, na nossa amostra, o momento de ocorrência do feedback se alinha à prática da avaliação formativa, a qual visa acompanhar e intervir na aprendizagem do estudante durante o seu curso, além de ter potencial de fomentar a autorregulação nos estudantes. O feedback dentro de um sistema formativo é combustor para a autorregulação da aprendizagem, motivando os educandos a corrigirem suas falhas (Bloom et al., 1971) e tem o poder de influenciar a aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007). Se os estudantes recebem feedback com frequência e regularidade, isso permite a eles melhor monitoramento e autorregulação (Gibbs & Simpson, 2004).

Figura 16 – Momento para fornecimento de feedback



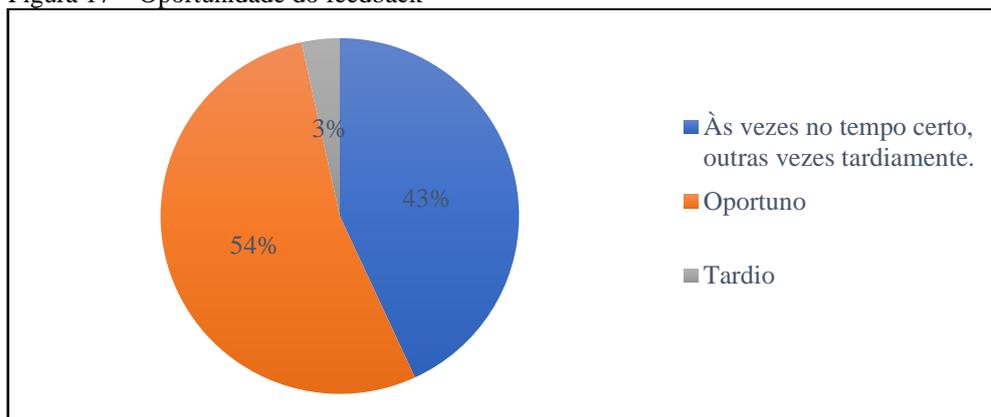
n=116

Fonte: Própria autora (2020).

No entanto, para que o feedback seja eficaz precisa ser oportuno, ocorrendo no momento adequado, próximo ao ato de produção da aprendizagem (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Com o estudante no centro da aprendizagem, o feedback oportuno proporciona motivação e a chance de o aprendiz agir com base nos comentários para progredir com sua aprendizagem (Carless & Boud, 2018).

Na amostra deste estudo, o feedback é fornecido em tempo oportuno por 62 professores (54%), outros 50 professores (43%) acreditam que algumas vezes fornecem seu feedback em tempo oportuno, contudo nem sempre isso é possível; outros 3% acreditam que suas práticas de feedback são sempre tardias (figura 17). 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, e o professor, por sua vez, poderá estar apenas perdendo tempo de elaboração com os comentários, ao invés de focar em atividades que ainda tenham potencial de serem eficazes para os aprendizes. Uma minoria dos professores não tem conseguido realizar nem que por vezes o feedback oportuno; dos 43% que o conseguem, 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 essa dificuldade em oportunizar o feedback e realizar uma avaliação formativa (Voelkel, 2013).

Figura 17 – Oportunidade do feedback



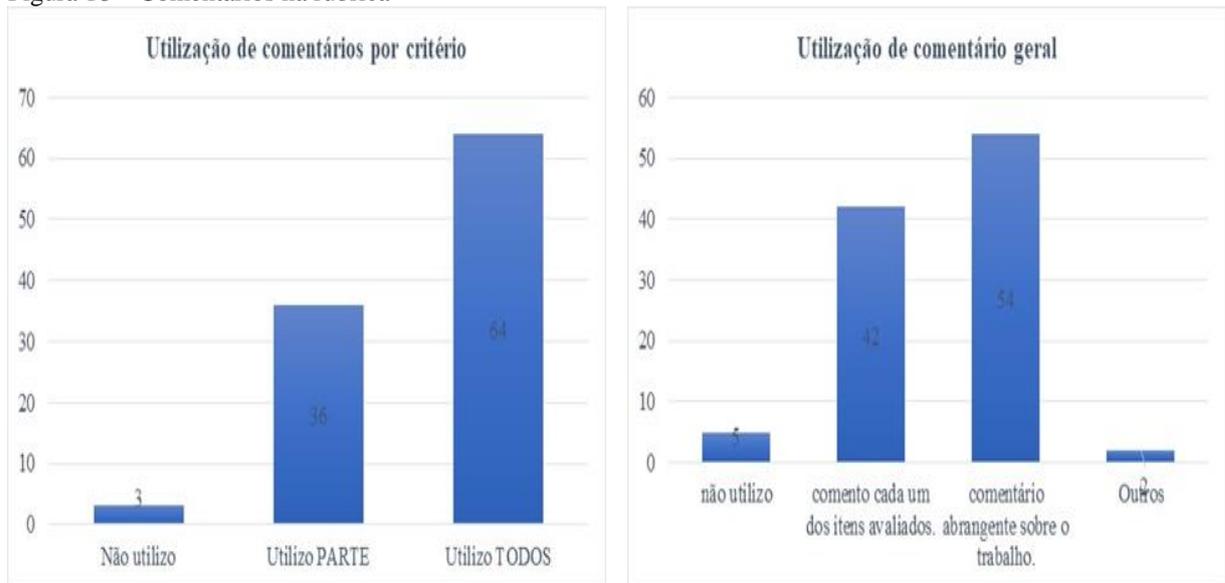
n=116

Fonte: Própria autora (2020).

O feedback deve direcionar o estudante aos objetivos de aprendizagem. É importante auxiliá-lo a fechar a lacuna entre os resultados obtidos e os intencionados. Por isso, um feedback de qualidade deve estar relacionado aos objetivos, que podem ser criteriados (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Há evidências crescentes de que o feedback é melhor apoiado quando os comentários são, entre outras características, detalhados (Ryan et al., 2019). O feedback mais detalhado permite ao estudante saber o que ele fez com excelência e o que precisa de maior atenção, podendo focar seus esforços para melhorar (Costello & Crane, 2010).

Do total da amostra, 103 professores informaram utilizar rubricas (guias de correção), enquanto 13 não utilizavam. Estudos anteriores 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 103 professores que indicaram utilizar essa ferramenta, 97% realizam comentários para todos ou parte dos itens presentes nos critérios de avaliação (figura 18). Esse resultado sugere uma preocupação com o comentário que vai ser deixado para o aluno; 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).

Figura 18 – Comentários na rubrica

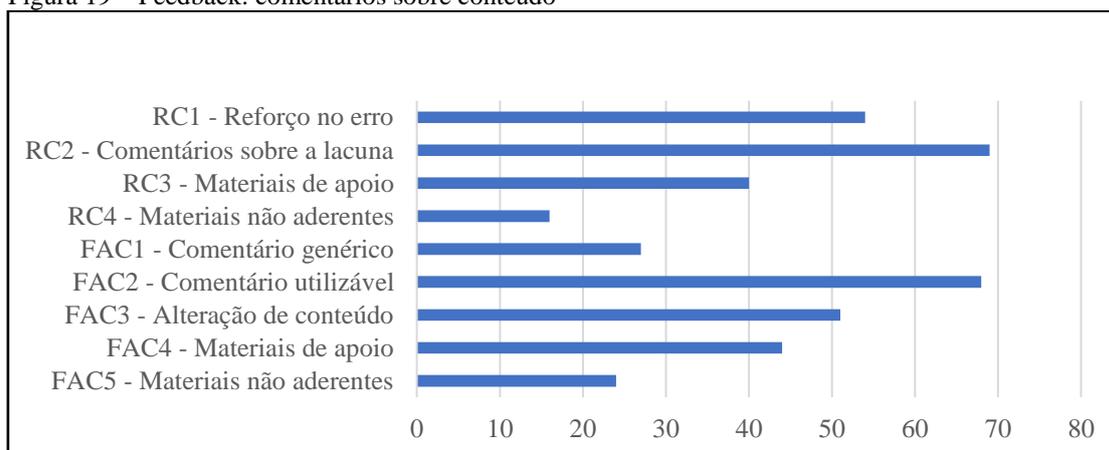


n=103

Fonte: Própria autora (2020).

O comentário do feedback deve ser utilizável para os estudantes (Ryan et al., 2019), focando no que os alunos podem fazer no futuro para melhorar (Hattie & Timperley, 2007; Henderson & Phillips, 2014). 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%) (figura 19). Os comentários sobre habilidades demonstraram maior equilíbrio entre as categorias, porém se destacaram os comentários sobre habilidades gerais para o trabalho entregue (figura 20). “As mesmas habilidades ou habilidades semelhantes tendem a ser exigidas em muitas atribuições e, portanto, é provável que os comentários sobre seu desenvolvimento sejam particularmente úteis para os alunos reduzirem ou fecharem lacunas em seus trabalhos futuros” (Walker, 2009, p. 69).

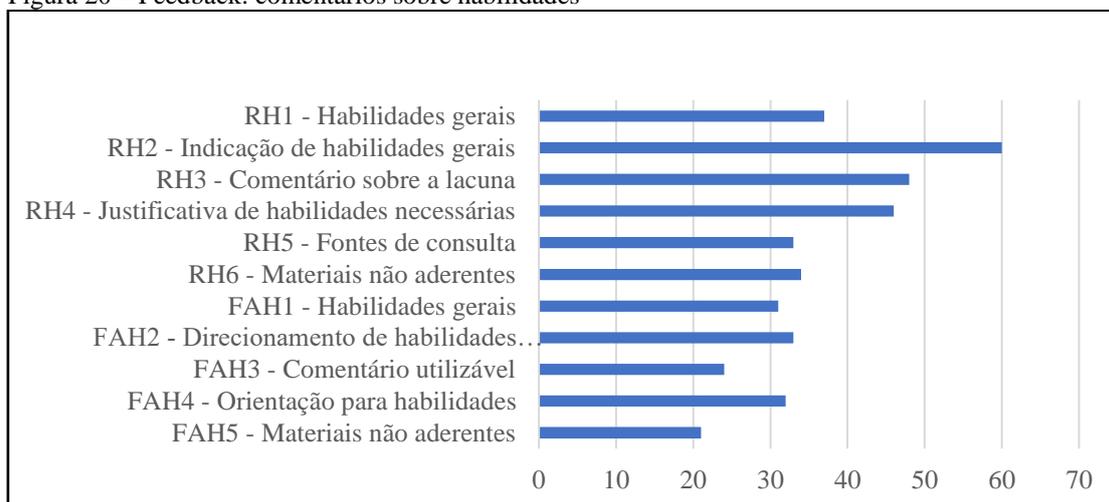
Figura 19 – Feedback: comentários sobre conteúdo



Nota: RC - retrospectiva sobre o conteúdo; FAC – futura alteração de conteúdo
n=103

Fonte: Própria autora (2020).

Figura 20 – Feedback: comentários sobre habilidades



Nota: RH - retrospectiva sobre habilidades; FAH – futura alteração de habilidades
n=103

Fonte: Própria autora (2020).

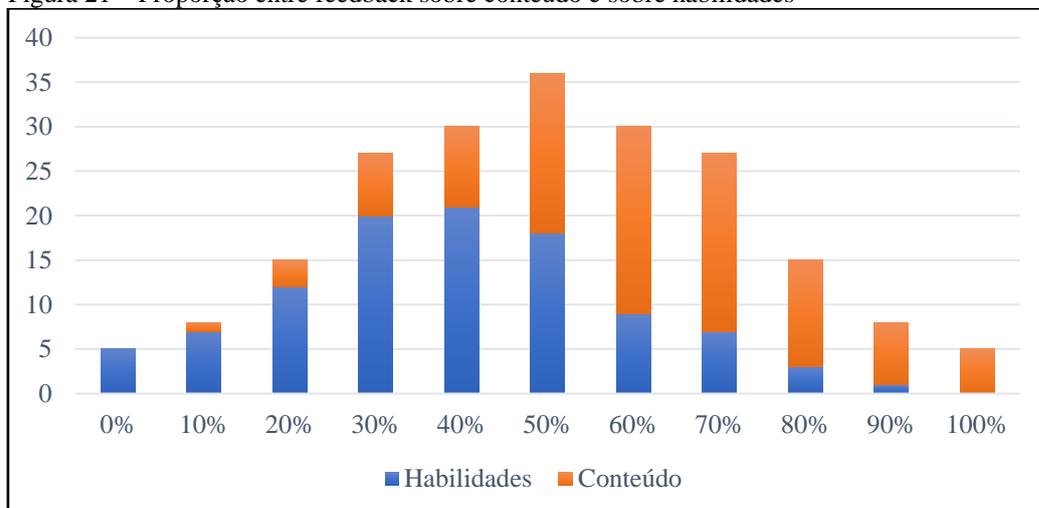
Mesmo com todos os professores indicando que fornecem feedback com comentários em mais de uma dimensão, verifica-se que cerca da metade da amostra utiliza dimensões do feedback que são cruciais para autorregular o estudante. O feedback corretivo é muito mais importante do que reforçar pontos fortes e fracos do trabalho, é uma informação de alta qualidade para o estudante sobre seu aprendizado, a qual permite verificar seu progresso e comparar aos padrões e objetivos definidos pelo próprio estudante (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Aprender envolve fechar lacunas entre o desempenho tido e o desejável; os comentários do feedback devem ser relevantes para tarefas futuras ou para a aprendizagem de modo a facilitar a ação; o objetivo do feedback é que o aluno refine sua capacidade de julgar suas tarefas (Boud, 2015). Com o tempo, os estudantes deverão utilizar estrategicamente habilidades

volitiva, cognitiva e regulatória (McMahon & Oliver, 2001), diminuindo a dependência do feedback externo (McLoughlin et al., 2000) e aumentando sua autorregulação.

A respeito dos tipos de feedback, Brown & Glover (2006) classificam os comentários de forma que se relaciona com a sua usabilidade. Os comentários voltados ao conteúdo se relacionam com a substância da resposta/tarefa, a adequação do que o estudante escolheu incluir, o material, a precisão, ou mesmo o que ficou de fora. Já o feedback sobre habilidades comporta comentários sobre a estrutura da resposta/tarefa, como, por exemplo, a construção do texto, diagramas etc. (Brown & Glover, 2006; Walker, 2009).

Nossos resultados mostram maior concentração de feedback sobre os conteúdos (61%) quando comparado aos sobre habilidades (figura 21), corroborando com o resultado observado na pesquisa de Walker (2009), realizada na UKOU. É possível observar, por exemplo, que há professores que não comentam as habilidades dos alunos nas tarefas, enquanto em relação ao conteúdo, se concentra a maior proporção dos comentários no feedback dos professores. Porém, no estudo de Walker (2009), para os alunos, os comentários sobre habilidades são mais úteis para trabalhos futuros. Apesar de não ser um estudo passível de generalização, se os estudantes EAD brasileiros partilharem das mesmas percepções, grande parte do esforço desses professores em fornecer feedback será desperdiçada, uma vez que os alunos não saberão o que fazer com os comentários recebidos. Em suma, os professores EAD tendem a dar maior importância aos comentários acerca do que o estudante seleciona para responder a atividade, a sua capacidade de relacionar o conteúdo estudado à proposta da tarefa, quando comparado às habilidades, em alguns casos, até em detrimento de comentários sobre habilidades.

Figura 21 – Proporção entre feedback sobre conteúdo e sobre habilidades

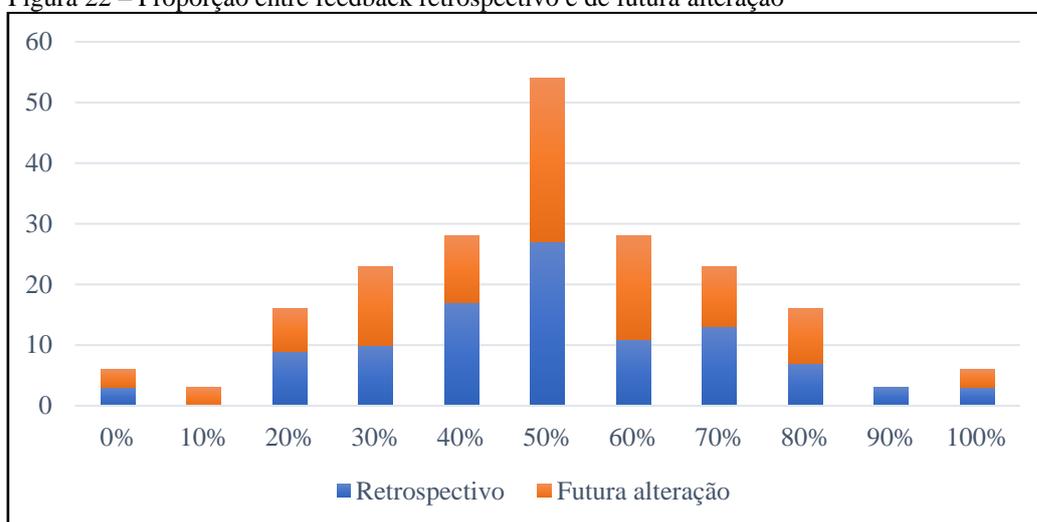


n=103

Fonte: Própria autora (2020).

Em contrapartida, houve bastante equilíbrio em relação ao feedback ser retrospectivo (51%) ou direcionado à futuras alterações (49%), ficando aproximadamente metade-metade (figura 22). Por outro lado, Chetwynd & Dobbyn (2011) constataram concentração na utilização de marcações retrospectivas e escassez em comentários que propõem futuras alterações. Para esses autores, comentários retrospectivos não motivam a reflexão, comentários sobre futuras alterações facilitam a autorregulação. O feedback retrospectivo pode ser utilizado pelo estudante para ajustar o aprendizado, ou diminuir a lacuna de desempenho de uma tarefa já enviada; o feedback sobre futura alteração poderá ser utilizado para evitar as mesmas falhas, ou a exibição de lacunas em trabalhos futuros (Walker, 2009).

Figura 22 – Proporção entre feedback retrospectivo e de futura alteração



n=103

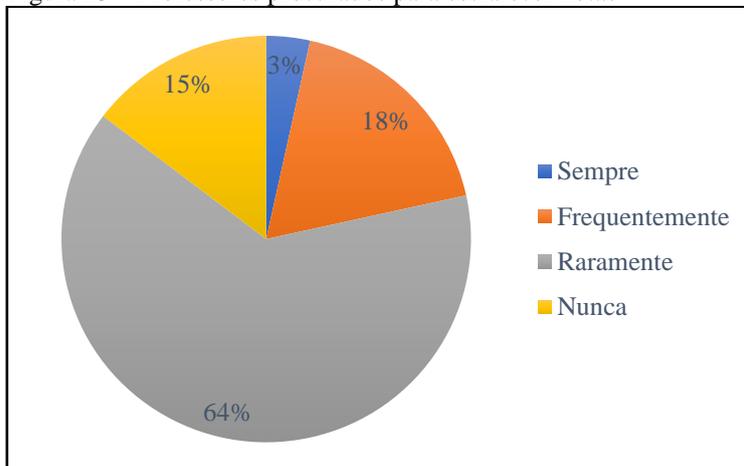
Fonte: Própria autora (2020).

Os resultados indicam maior uso do feedback retrospectivo sobre o conteúdo; seguido do feedback de futura alteração no conteúdo. O feedback em habilidades tem menor proporção nos comentários dos professores EAD. As habilidades são sinalizadas mais em aspectos retrospectivos (o que o aluno poderia ter feito melhor para uma atividade passada), do que em aspectos de futura alteração (e.g. comentários de habilidades que possam ser aplicados a tarefas futuras, 23%). Em análise à taxonomia, o tipo de feedback mais utilizado foi o de retrospectiva sobre o conteúdo (67%); esse feedback também foi o mais utilizado pelos professores no estudo de Chetwynd e Dobbyn (2011); por outro lado, o estudo dos autores teve o feedback de futura alteração sobre o conteúdo como o menos utilizado pelos docentes, e nesta pesquisa foi o segundo mais utilizado (66%). Por fim, os tipos menos utilizados foram os sobre habilidades: retrospectiva sobre habilidades (58%) e; futura alteração sobre habilidades (32%).

4.2 CONTRIBUIÇÕES DO FEEDBACK PARA A AUTORREGULAÇÃO

Entre os comportamentos dos estudantes que se autorregulam é possível observar a busca por conselhos e informações (Díaz, Neal & Williams, 1990; Rohrkemper, 1989). Nesta pesquisa, na percepção de poucos professores (21%), os estudantes têm interesse em esclarecer dúvidas relacionadas às notas das atividades quando estas acompanham feedback (figura 23). Em relação ao esclarecimento de dúvidas sobre o feedback em si (figura 24), apesar de mais professores (28%) perceberem a procura dos alunos para sanar dúvidas sobre os comentários, ainda assim, é uma prática percebida pela minoria.

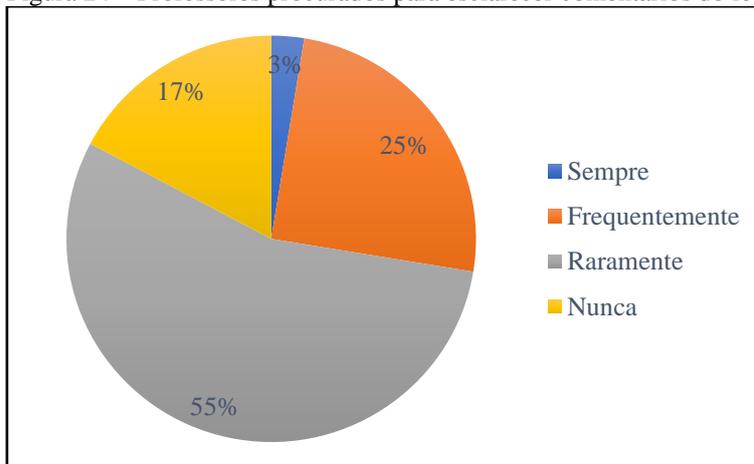
Figura 23 – Professores procurados para esclarecer notas



n=116

Fonte: Própria autora (2020).

Figura 24 – Professores procurados para esclarecer comentários do feedback

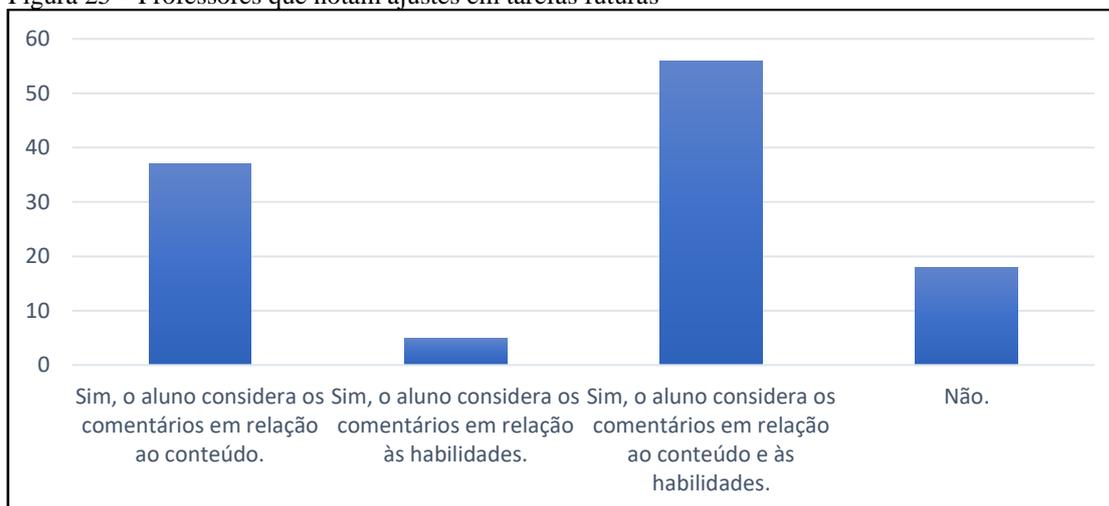


n=116

Fonte: Própria autora (2020).

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 (i.e. o feedback contribui para os ajustes nas tarefas futuras), representando 84% da amostra; 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; 4% notam esses ajustes apenas relacionados a melhora nas habilidades dos estudantes (figura 25).

Figura 25 – Professores que notam ajustes em tarefas futuras



n=116

Fonte: Própria autora (2020).

O sucesso de um estudante EAD depende muito de sua capacidade de se envolver de forma autônoma (Wang et al., 2013), uma vez que, na EAD, o estudante é responsável pelo seu próprio aprendizado, pois este é quem decide quando, onde e o quanto irá se dedicar (McMahon & Oliver, 2001). Para avaliar a autonomia, primeiramente categorizamos sua identificação em 3 classes: Autonomia; Desinteresse; e Dependência (tabela 4). A autonomia do aluno “indica uma série de dimensões nas quais ele se afasta da dependência do professor” (CIEL, 2000, p.5). Assim, o estudante que desenvolve a autonomia será capaz de aprender sem a necessidade de intervenção do professor levando-o à auto eficácia (Serdyukov & Hill, 2013).

Dessa forma, consideramos na categoria Autonomia quando além da busca pela ajuda do professor ir diminuindo ao longo do curso, ou não haver procura, as entregas são realizadas apropriadamente; na categoria Desinteresse consideramos a diminuição da busca pelo

professor, ou a falta de procura e a ineficácia na entrega final; já na categoria Dependência, consideramos o aumento da procura pelo professor durante o curso, independentemente da eficácia. Dessa forma, 65% dos professores percebem os estudantes se tornarem mais autônomos ao longo do curso. Quase um quarto dos professores (23%) notam maior dependência do aluno para a realização de atividades. 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, por sua vez, devem adotar políticas que a incentivem. O próprio formato online, adotado atualmente para o ensino a distância, apresenta muitas características que podem facilitar a aquisição da autonomia pelo estudante (e.g. estudo individualizado, ferramentas de colaboração, feedback contínuo).

Tabela 4 – Autonomia dos estudantes EAD na percepção dos professores

Categoria	Eficácia	%
Autonomia	✓	65%
Desinteresse	✗	12%
Dependência	✓ ; ✗	23%

n=116

Fonte: própria autora (2020).

Outros benefícios do feedback para a autorregulação foram apontados em menor proporção. Por exemplo: as habilidades, 6% relataram perceber melhor uso de habilidades específicas (aplicadas somente a tarefa proposta); outros 17% notam melhor uso de habilidades gerais (que possam ser aplicadas a outras tarefas). A reflexão do estudante EAD também foi apontada de diferentes formas. Professores relatam ser procurados pelos estudantes para dialogar sobre o feedback (37%), demonstrando que os estudantes estão a refletir sobre seu desempenho; alguns relatam o aumento nas fontes de pesquisa pelo estudante (34%); outros professores notam melhora significativa nas tarefas, mesmo sem a procura do estudante para conversas sobre o feedback (32%); além de perceberem maior participação dos alunos após o feedback (28%). A reflexão, está ligada à dimensão cognitiva da autorregulação (Usher & Schunk, 2018; Bandura, 2001; 1978; Krause & Stark, 2010) e as mudanças 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. Todavia, é papel do educador, acompanhar o desenvolvimento do estudante, encorajando-o a compartilhar suas experiências, quando este não o faz de forma proativa para que assim, possa realizar as intervenções necessárias, zelando pela aprendizagem e desenvolvimento do aprendiz (Boekaerts, 1997; Demo, 2012; 2004).

Em suma, os benefícios mais percebidos pela prática de feedback que contribuem para a autorregulação do estudante foram: a consideração do feedback para melhorar entregas futuras, autonomia e desempenho (tabela 5). Conforme apresentado ao longo desse subcapítulo, outros benefícios associados à autorregulação também foram percebidos pelos professores EAD, porém, em proporções pequenas, concordados por menos da metade da nossa amostra.

Em relação a percepção de melhora nas entregas futuras, reportada por 84% dos professores (acima - figura 25). Para a autonomia (vista na tabela 4), 65% dos professores percebem essa característica nos estudantes. Entre os benefícios relatados pelos professores, também se destacou a melhora no desempenho, percebida por 69% dos professores; este por sua vez, além de influenciar a autorregulação, também é influenciado por ela (Pintrich & Zusho, 2002).

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, caso este não venha a aplicar maior esforço. Os estudantes, em geral, utilizam estratégias regulatórias a fim de evitar o mau desempenho (Brooks et al., 2002).

Tabela 5 – Benefícios principais observados pelos professores

FATOR	%
Ajustes nas tarefas futuras	84
Autonomia	65
Melhor desempenho	69

n=116

Fonte: própria autora (2020).

Entre as contribuições do feedback para a autorregulação do estudante, os professores percebem contribuições tanto na dimensão cognitiva, quanto comportamental. Na dimensão cognitiva, os ajustes nas tarefas (influenciado pela autoconsciência reflexiva) e a melhora no desempenho foram os mais proeminentes (percebidos por 84% e 69% dos professores, respectivamente). Apesar dos resultados também mostrarem contribuições para a reflexão (e.g. 37% são procurados para dialogar sobre o feedback) e melhora nas habilidades (e.g. 6% percebem melhor uso de habilidades específicas), esses resultados apareceram de forma tímida. Ao analisar a dimensão comportamental, a busca por informações e conselhos (figuras 23 e 24), a pró atividade (e.g. 28 % percebe maior participação dos alunos após o feedback) e a adaptação do comportamento (e.g. 34 % relata aumento nas fontes de pesquisa pelo estudante) também não foram percebidas em alto grau. Por outro lado, a autonomia, foi percebida pelos professores (65%) como uma das maiores contribuições do feedback para a autorregulação do estudante.

Nesse contexto, as duas dimensões da autorregulação aqui analisadas, cognitiva e comportamental, recebem contribuições do feedback na perspectiva do professor. Além disso, todos os fatores analisados, foram percebidos pelos professores, em menor ou em maior grau.

4.3 IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA EAD

As respostas foram organizadas e codificadas, primeiramente na tabela 6 e, em seguida, os códigos foram reanalisados e reagrupados (quadro 5).

A porção de dados a ser codificada durante os processos de codificação do Primeiro Ciclo pode variar em magnitude de uma única palavra a uma frase completa . . .

Nos processos de codificação do Segundo Ciclo, as porções codificadas podem ser exatamente as mesmas unidades, passagens mais longas de texto e até mesmo uma reconfiguração dos próprios códigos desenvolvidos até agora. . . (Saldaña, 2009, p.3).

Tabela 6 - Primeiro ciclo de codificação - Importância

Código	Rótulo	Frequência
A	Melhora no desempenho	7
B	Como processo de aprendizagem	12
C	Melhora na aprendizagem	7
D	Suporte	5
E	Como orientador (guia)	9
F	Desenvolvimento de Habilidades	2
G	Reflexão sobre atividades	7
H	Autorreflexão	2
I	Adequação de atividades	8
J	Autonomia	1
K	Motivação para o aluno	4
L	Alguém que se importa com o aluno	2
M	Aproximar o aluno	7

Código	Rótulo	Frequência
N	Dá sentido à nota nas correções	3
O	Como avaliação	2
P	Transferência entre contexto teórico e prático	4
Q	Nível de importância	19

n=90

Fonte: própria autora (2020).

Dos 90 respondentes desta questão, 19 apenas indicaram o nível de importância que atribuem ao feedback (e.g. muito importante), sem determinar o porquê. Assim, esse código foi excluído da categoria final. Além disso, 11 respondentes indicaram o feedback como importante para mais de um aspecto, constando suas respostas em mais de um código.

Quadro 5 - Segundo ciclo de codificação - Importância

Código 1ª ordem	Rótulo	Código 2ª ordem
A	Melhora no desempenho	Desempenho
B	Como processo de aprendizagem	Aprendizagem
C	Melhora na aprendizagem	
D	Suporte	Orientação
E	Como orientador (guia)	
F	Desenvolvimento de Habilidades	Habilidades
G	Reflexão sobre atividades	Reflexão
H	Autorreflexão	
I	Adequação de atividades	Regulação
J	Autonomia	
K	Motivação para o aluno	Motivação
L	Alguém que se importa com o aluno	Interação
M	Aproximar o aluno	
N	Dá sentido à nota nas correções	Processo avaliativo
O	Como avaliação	
P	Transferência entre contexto teórico e prático	Prática profissional
Q	Nível de importância	-

Fonte: própria autora (2020).

Para posterior análise descritiva, os códigos foram agrupados em categorias (quadro 6):

Quadro 6 – Categorias: Importância do feedback na EAD

Código 1ª ordem	Código 2ª ordem	Categoria
Melhora no desempenho	Desempenho	Aprendizagem
Como processo de aprendizagem	Aprendizagem	
Melhora na aprendizagem		
Suporte	Orientação	
Como orientador (guia)		
Desenvolvimento de Habilidades	Habilidades	
Reflexão sobre atividades	Reflexão	Autorregulação
Autorreflexão		
Adequação de atividades	Regulação	
Autonomia		
Motivação para o aluno	Motivação	

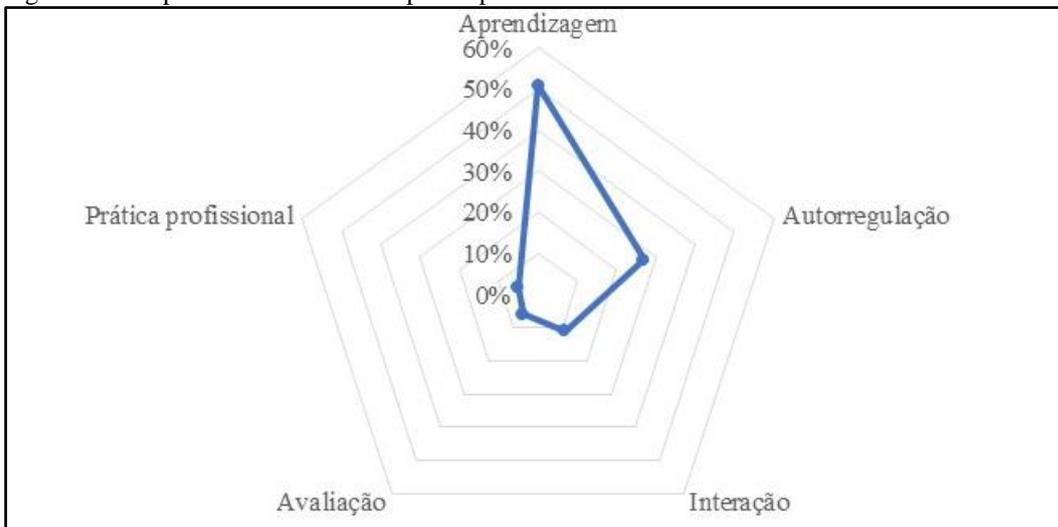
Código 1ª ordem	Código 2ª ordem	Categoria
Alguém que se importa com o aluno	Interação	Interação
Aproximar o aluno		
Dá sentido à nota nas correções	Processo avaliativo	Avaliação
Como avaliação		
Transferência entre contexto teórico e prático	Prática profissional	Prática profissional

Fonte: própria autora (2020).

Foi possível classificar as respostas em cinco diferentes categorias: Aprendizagem; Autorregulação; Interação; Avaliação e; Prática profissional (figura 26). Mais da metade desses professores (51%) concordam que o feedback é importante para a aprendizagem do estudante; aspectos relacionados à autorregulação são importantes para 27%. Para 11%, a importância está na interação com o aluno; esse aspecto pode estar relacionado especificamente ao contexto da EAD. Outros 6% entendem o feedback como importante para apoiar as avaliações realizadas. Apenas 5% percebem uma relação do feedback com a futura prática profissional do estudante.

Quando os professores expressam a importância do feedback para a aprendizagem, esse fato não está totalmente desvinculado da importância do feedback dentro de um processo avaliativo. A avaliação está integrada durante toda a experiência de aprendizagem (Scott, 2000). Quando o feedback faz parte de uma avaliação, a qual pretende orientar o estudante, propicia que este alcance níveis mais altos de aprendizagem (Haydt, 2002); um feedback para a aprendizagem (Olivos, 2016). Caso contrário, o feedback perde seu papel de interventor citado por Luckesi (2012). Assim, o feedback que é importante para o professor apoiar sua avaliação, justificar as notas nas tarefas (avaliação somativa), está vinculado a um processo de avaliação formativa (Bloom et al., 1971).

Figura 26 – Importância do feedback para o professor



n=71

Fonte: própria autora (2020).

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 (adequação de atividades), esses influenciados pela autoconsciência reflexiva (Usher & Schunk, 2018; Bandura, 2001; 1978), motivação (Pintrich & Zusho, 2002) e autonomia (McLoughlin et al., 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 para uma educação para a aprendizagem. Em suma, mais de ¼ dos professores reconhecem a importância do feedback para a autorregulação do estudante. Dessa forma, é importante compreender quais aspectos estão relacionados às dificuldades dos professores EAD em fornecer feedback aos estudantes.

4.4 DIFICULDADES NA OFERTA DE FEEDBACK NA EAD

Em relação às dificuldades dos professores em fornecer feedback na EAD, analisamos suas respostas de forma exploratória para descobrir o que há em suas práticas que dificulta a oferta de feedback. Dos 87 respondentes desta questão, 23 indicaram não ter nenhuma dificuldade; sendo esse código foi excluído da categoria final. Além disso, 5 respondentes indicaram mais de um fator, constando suas respostas em mais de um código.

Foram necessários três ciclos de codificação. A tabela 7 apresenta a codificação de primeiro ciclo desse processo.

Tabela 7 - Primeiro ciclo de codificação - Dificuldade

Código	Rótulo	Frequência
A	Falta de interesse do aluno no feedback	1
B	Falta de retorno / participação do estudante	18
C	Ausência dos alunos nos momentos síncronos	9
D	Motivar a participação do estudante	1
E	Nível de conhecimento base do aluno para a disciplina	2
F	Deficiências de aprendizagem do estudante	1
G	Pouco tempo para fornecer feedback	2
H	A frequência	1
I	Tempo de elaboração	1
J	Utilização de ferramentas não institucionais	1
K	As ferramentas disponíveis	6
L	Falta de domínio da disciplina	4
M	Falha na comunicação	1
N	Ter certeza que o aluno compreende a mensagem	4

Código	Rótulo	Frequência
O	Acompanhar o aluno processualmente	2
P	Alta quantidade de alunos	11
Q	O feedback ser individual	1
R	Identificar as dificuldades dos estudantes	1
S	Não conhecer o estudante	1
T	Nenhuma	23

n=87

Fonte: própria autora (2020).

Foram necessários um segundo (quadro 7) e terceiro ciclo de codificações (quadro 8).

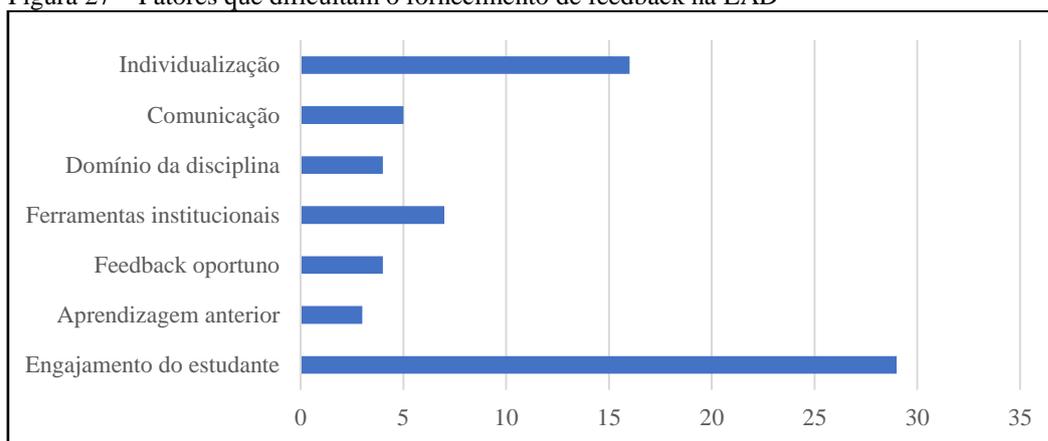
Quadro 7 - Segundo ciclo de codificação - Dificuldade

Código 1ª ordem	Rótulo	Código 2ª ordem
A	Falta de interesse do aluno no feedback	Engajamento do estudante
B	Falta de retorno / participação do estudante	
C	Ausência dos alunos nos momentos síncronos	
D	Motivar a participação do estudante	
E	Nível de conhecimento base do aluno para a disciplina	Aprendizagem anterior
F	Deficiências de aprendizagem do estudante	Feedback oportuno
G	Pouco tempo para fornecer feedback	
H	A frequência	
I	Tempo de elaboração	Ferramentas
J	Utilização de ferramentas não institucionais	
K	As ferramentas disponíveis	Domínio da disciplina
L	Professor não ter domínio da disciplina	Comunicação
M	Falha na comunicação	
N	Ter certeza que o aluno compreende a mensagem	Individualização do feedback
O	Acompanhar o aluno processualmente	
P	Alta quantidade de alunos	
Q	O feedback ser individual	
R	Identificar as dificuldades dos estudantes	
S	Não conhecer o estudante	
T	Nenhuma	-

Fonte: própria autora (2020).

Após o segundo ciclo foi gerado um gráfico comparativo com as frequências absolutas observadas (figura 27) nas respostas, para melhor visualização dos aspectos mais frequentes nas respostas. Observamos que as maiores dificuldades desses professores são relacionadas primeiramente a falta de engajamento do estudante com o curso/disciplina e; em segundo lugar, ao feedback ter que ser fornecido individualmente aos estudantes, dificultando essa prática.

Figura 27 – Fatores que dificultam o fornecimento de feedback na EAD



n=87

Fonte: própria autora (2020).

Verifica-se que as ferramentas institucionais têm importante papel ao apoio no processo de feedback, uma vez que pode facilitar ou dificultar esse processo. Nota-se a importância da rubrica para apoiar e orientar o professor em relação aos comentários do feedback. A rubrica se torna uma poderosa ferramenta, uma vez que além de descrever o que se espera do estudante, facilita o feedback do professor (Olivos, 2016); podendo ser utilizada não apenas para avaliar, mas para fornecer um feedback formativo (Biagiotti, 2005). Dessa forma, o último ciclo de codificação nos levou a três grandes categorias, as quais são, de certa forma, as fontes geradoras das dificuldades encontradas (quadro 8).

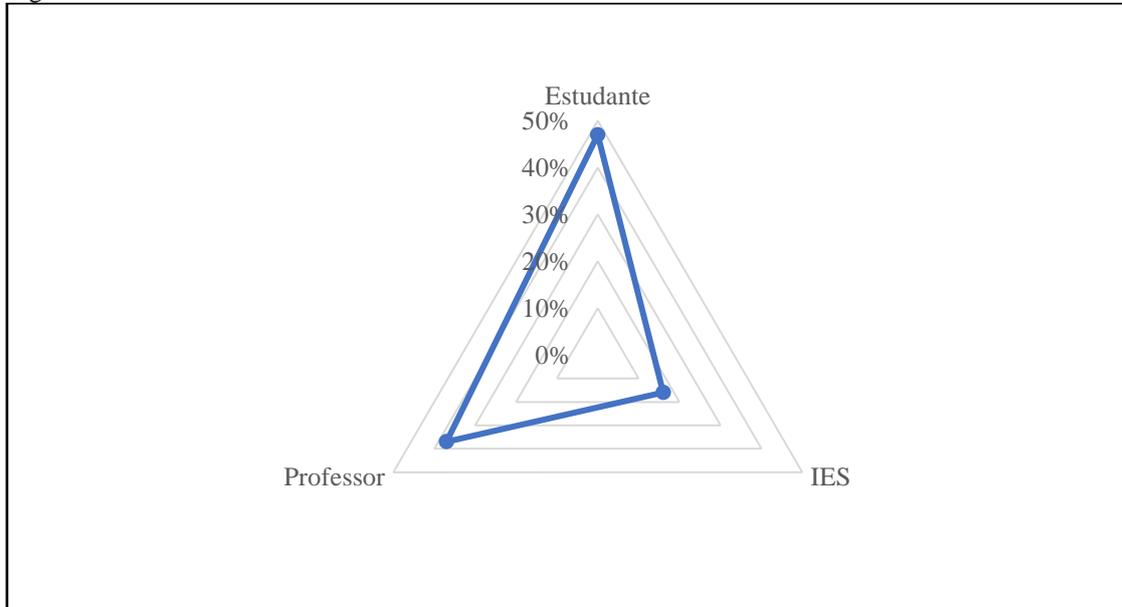
Quadro 8 – Categorias: Importância do feedback na EAD

Código 1ª ordem	Código 2ª ordem	Categoria
Falta de interesse do aluno no feedback	Engajamento do estudante	Estudante
Falta de retorno / participação do estudante		
Ausência dos alunos nos momentos síncronos		
Motivar a participação do estudante		
Nível de conhecimento base do aluno para a disciplina	Aprendizagem anterior	
Deficiências de aprendizagem do estudante		
Pouco tempo para fornecer feedback	Feedback oportuno	IES
A frequência		
Tempo de elaboração		
Utilização de ferramentas não institucionais	Ferramentas	
As ferramentas disponíveis		
Professor não ter domínio da disciplina	Domínio da disciplina	Professor
Falha na comunicação	Comunicação	
Ter certeza que o aluno compreende a mensagem		
Acompanhar o aluno processualmente	Individualização do feedback	
Alta quantidade de alunos		
O feedback ser individual		
Identificar as dificuldades dos estudantes		
Não conhecer o estudante		
Nenhuma	-	-

Fonte: própria autora (2020).

A figura 28 destaca que quase metade (47%) da dificuldade dos professores se concentra na postura do estudante; outros 37% estão relacionados a aspectos do próprio professor e; em menor parte (16%) a dificuldade vem de aspectos ligados à IES.

Figura 28 – Atores relacionados às dificuldades no feedback



n=70

Fonte: própria autora (2020).

A postura do estudante tem dificultado o fornecimento de feedback, porém também estão presentes aspectos ligados ao professor, como, suas dificuldades em fornecer feedback de forma individual para os estudantes, ou mesmo a dificuldade na comunicação entre eles. Outros problemas também emergiram e merecem forte 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. Caso não possuam conhecimento para si, como irão acompanhar a aprendizagem e intervir nas dificuldades dos estudantes? Em relação às dificuldades categorizadas como advindas da IES, chama a atenção a frequência de menções sobre a quantidade de estudantes sobre a qual o professor fica responsável. Quando o número de estudantes ultrapassa as possibilidades de trabalhar de maneira formativa, impossibilita que os professores deem feedback adequado às necessidades dos estudantes. O trabalho dentro de uma avaliação formativa fica comprometido; comprometendo também o aprendizado.

Podemos inferir que existem alguns pontos que vêm dificultando a prática de um feedback dentro do contexto da avaliação formativa no ES a distância. Se destaca como a maior dificuldade o engajamento dos estudantes. Nossa pesquisa não teve o intuito de revelar a causa da dificuldade ou estabelecer relações de causa e efeito. Assim, não sabemos até que ponto o professor tem a real necessidade de que o estudante se engaje na disciplina para prover seu feedback; uma vez que na EAD o professor tem a possibilidade de deixar seus comentários a partir das ferramentas disponibilizadas em um AVA. Uma nova questão seria como o estudante interage com o feedback recebido. Não sabemos a partir desta pesquisa se a falta de engajamento está relacionada simplesmente a autonomia do estudante; uma vez que espera-se que ao longo do curso os alunos sejam mais autônomos e dependam menos do professor (McLoughlin et al., 2000; CIEL, 2000), ou de fato a um desinteresse na interação com a disciplina ou professor.

5 CONCLUSÕES

A partir de uma RSL foram encontrados benefícios relacionados ao fornecimento de feedback durante a prática avaliativa em cursos de ES na EAD; entre eles, a autorregulação chama a atenção pela importância que tal habilidade assume nos cursos a distância.

Estudos têm mostrado a necessidade de feedback em cursos superiores a distância para a autorregulação do estudante sob diferentes perspectivas, mas carecem de novos estudos em populações e culturas diferentes, além da identificação das práticas docentes nesse processo. Este estudo se propôs a realizar um levantamento com professores para conhecer as perspectivas docentes sobre o feedback e sua contribuição para a autorregulação do estudante de ES EAD. Abaixo são explicitados os principais resultados decorrentes desses objetivos.

Na nossa amostra, 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.

Esta pesquisa identificou todos os tipos de feedback presentes na taxonomia de Chetwynd e Dobbyn (2011) a partir da utilização das rubricas, sendo o mais usual o feedback de retrospectiva sobre o conteúdo (67%), seguido do feedback de futura alteração sobre o conteúdo (66%); retrospectiva sobre habilidades (58%); e futura alteração sobre habilidades (32%). Apesar de o feedback retrospectivo sobre o conteúdo também ser apontado como o mais fornecido com a utilização de rubricas em estudo anterior (e.g. Chetwynd & Dobbyn, 2011), nossos resultados divergiram ao trazer o feedback de futura alteração sobre o conteúdo como o segundo mais utilizado, uma vez que, no estudo dos autores foi apontado como o tipo de feedback de menor utilização pelos docentes.

Também identificamos que as práticas das diferentes tipologias de feedback aparecem combinadas, havendo transposição entre elas, ou seja, mais de um tipo de feedback tem sido fornecido pelo mesmo professor em suas avaliações. Em geral, o feedback sobre conteúdo foi o mais utilizado (61%), o que dá indícios de que os professores têm maior preocupação que os estudantes aprendam os conteúdos da disciplina, do que no desenvolvimento de suas habilidades. Porém, não sabemos se esse enfoque no conteúdo é direcionado pelas IES, ou proposto pelo próprio professor, ao estabelecer objetivos de aprendizagem a serem avaliados com apoio das rubricas. Em relação aos comentários serem retrospectivos (51%) ou de futura alteração (49%), houve maior equilíbrio em seus usos.

Sob a perspectiva docente, a prática dos diferentes tipos de feedback tem contribuído com benefícios característicos da autorregulação. Entre os benefícios identificados, os que mais se destacaram nesta pesquisa foram: melhoras nas entregas futuras, notado por 84% dos professores, ou seja, o estudante é capaz de realizar ajustes para atender aos requisitos da entrega; 69% notam melhora no desempenho, este que influencia e é influenciado pela autorregulação; e 65% da nossa amostra nota melhora na autonomia.

Ao analisar a importância que os professores atribuem ao feedback, se destacam: sua contribuição para o processo de aprendizagem (51%) e para a autorregulação (27%). Os aspectos mais proeminentes da autorregulação foram: processo reflexivo; adequação das atividades (ajustes nas tarefas) e motivação. Um pouco mais da metade da nossa amostra acredita na importância do feedback para o processo de aprendizagem, como de fato não poderia deixar de ser, uma vez que a aprendizagem é o cerne de qualquer processo educativo. Em segundo lugar, mais de um quarto dos respondentes se importam com a autorregulação do estudante; é necessário que os professores da EAD deem cada vez mais importância para essa habilidade, uma vez que estamos caminhando para uma educação cada vez mais aderente às tecnologias digitais e que requerem essa habilidade dos estudantes.

Por fim, foram identificadas as dificuldades dos professores de EAD em fornecer feedback. Para 43% da nossa amostra, a falta de engajamento do estudante é uma barreira; outros 24% tem dificuldade em fornecer feedback individualmente; 10% sentem dificuldades com as ferramentas institucionais disponíveis para a prática; 23% encontram outras dificuldades em menores proporções. Na perspectiva docente, as dificuldades encontradas se concentram no comportamento do estudante (47%); em segundo lugar, estão relacionadas ao professor (37%); e em menor grau às IES (16%).

Esses achados nos apoiam no conhecimento das perspectivas docentes sobre o feedback e sua contribuição para a autorregulação do estudante de ES EAD. As IES que considerem em algum grau ter alunos mais bem preparados e preocupados com seu desempenho acadêmico poderão estabelecer em seu PPP a avaliação da autorregulação do estudante, a partir de uma avaliação formativa, com feedback contínuo, não apenas com foco na avaliação da aprendizagem (conteúdos), mas na avaliação para a aprendizagem (habilidades).

Este estudo nos permitiu identificar as práticas dos professores EAD em relação ao feedback e seus benefícios percebidos 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.

Esta pesquisa contribui para a literatura acrescentando a perspectiva docente sobre as práticas de feedback, e sua contribuição para a autorregulação na EAD, identificando suas atuais práticas nesse processo, suas avaliações quanto aos benefícios regulatórios percebidos com essa prática, bem como delineando a autorregulação como a segunda maior importância no papel do feedback.

Como contribuições práticas, este estudo levanta as principais dificuldades dos docentes para realizar o feedback na EAD. As IES podem utilizar esses achados para melhor gerenciamento desse processo na instituição, bem como, auxiliar os discentes no maior envolvimento com o curso e com o AVA e auxiliar seus docentes com ferramentas que promovam maior interação, além do oferecimento de capacitação docente para lidar com as principais dificuldades que afetam a oferta de feedback: falta de engajamento discente e a individualização do comentário.

Por fim, esta pesquisa contribui para a gestão dos processos avaliativos pelas IES, que poderão estabelecer em seu PPP diretrizes para avaliar e mediar a autorregulação do estudante a partir de características regulatórias aqui apresentadas e discutidas.

5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Este estudo nos beneficia a refletir sobre as atuais práticas de feedback na EAD do ES para a autorregulação do estudante, porém apresenta algumas limitações que devem ser observadas. A primeira limitação deste estudo é não ser passível de generalização, uma vez que a amostragem foi por conveniência. Uma segunda limitação está na análise ser sobre o fornecimento de feedback a partir da utilização de rubricas, uma vez que existem outros modos de fornecer feedback e também outros instrumentos de avaliação que permitem a formulação de comentários aos estudantes. Uma terceira limitação, é que as perguntas foram feitas de forma ampla, para detectar a percepção geral dos professores em relação aos seus alunos.

5.2 SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Sugerimos que estudos futuros sejam realizados com uma amostra maior e a partir de uma amostragem passível de generalização, de modo a comparar com os resultados deste estudo. Também sugerimos a realização de um estudo longitudinal, com professores e estudantes EAD, a fim de avaliar se as práticas de feedback têm contribuído para a autorregulação ao longo de todo o curso superior.

Também seria interessante pesquisar se há relação entre os professores que entendem o feedback como importante para a autorregulação do estudante e a cultura organizacional da IES à qual este é vinculado. Uma vez que a literatura já estabeleceu a importância da autorregulação para o estudante na EAD, abrimos caminho para que seja compreendido como, na prática gerencial, as IES incorporam em suas diretrizes e práticas a importância dessa habilidade e suas relações com a importância que os docentes atribuem à autorregulação.

Finalmente, uma pesquisa futura pode ser realizada no sentido de compreender como a falta de engajamento do estudante dificulta o fornecimento de feedback na EAD. Para tal, sugerimos um estudo qualitativo com professores e estudantes de EAD, a fim de aprofundar o entendimento acerca dessa dificuldade, apontada neste estudo como a maior para a prática do feedback.

REFERÊNCIAS ³

- Abreu-e-Lima, D. M. & Alves, M. N. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, Campinas, 22, n.2 (65), 189-205.
- Alemán, J. L. F.; Palmer-Brown, D.; & Jayne, C. (2011). Effects of Response-Driven Feedback in Computer Science Learning, *IEEE TRANSACTIONS ON EDUCATION*, 54 (3), 501-508.
- Alonso, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, 31 (113), 1319-1335.
- Artino, A. R., & McCoach, D. B. (2008). Development and initial validation of the online learning value and self-efficacy scale. *Journal of Educational Computing Research*, 38 (3), 279–303
- Associação brasileira de educação a distância (2010). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2008*. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil. Recuperado de http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf
- Associação brasileira de educação a distância (2019). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. Curitiba, PR: InterSaber Recuperado de http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf
- Atherton, A. & Elsmore, P. (2007). Structuring qualitative enquiry in management and organization research: a dialogue on the merits of using software for qualitative data analysis. *Qualitative Research in Organizations and Management: an international journal*, 2 (1), 62-77.
- Azevedo, J. C. A. (2012). Os primórdios da EaD no ensino superior brasileiro. In: F. M. Litto & M. Formiga (Orgs.) *Educação a Distância: O estado da arte*. (Vol. 2 2a ed.) São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*. 33, pp. 344–358. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/38b8/c2961074cff6145dcecfba4f4b0ac16000df.pdf>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 52, pp. 1– 26.
- Baneres, D; Rodríguez-Gonzalez, M. E.; & Serra, M. (2019). An Early Feedback Prediction System for Learners At-Risk Within a First-Year Higher Education Course, *IEEE TRANSACTIONS ON LEARNING TECHNOLOGIES*, 12 (2), pp. 249-263
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2008). *Qualitative researching with text, image, and sound: a practical handbook*. London, United Kingdom: Sage.
- Biagiotti, L. C. M. (2005). *Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. Relatório de pesquisa – 007-TC-F5 – Diretoria de ensino da marinha, Rio de Janeiro, RJ.*

³ De acordo com o estilo APA (*American Psychological Association*).

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), pp. 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102
- Bloom, B. S.; Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. USA: McGrall-Hill.
- Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.
- Borup, J.; West, R.E.; Thomas, R.A.; & Graham, C.R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (3), pp. 232-256.
- Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educ. Soc.*, Campinas, 28 (101), pp. 1503-1523.
- Boud, D. (2015). Feedback: ensuring that it leads to enhanced learning. *The Clinical Teacher*, 12 (1), 3-7, doi.org/10.1111/tct.12345
- BRASIL, *Comissão assessora para educação superior a distância*. (2002). [Relatório on-line] Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>
- BRASIL, *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. (2007). Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>
- BRASIL, *Ministério da Educação* (2020). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>
- Bridge, P. & Appleyard, R. (2008). A comparison of electronic and paper-based assignment submission and feedback. *British Journal of Educational Technology*, v. 39 (4), 644–650.
- Brooks, D. W.; Nolan, D. E. & Gallagher, S. M. (2002). *Web teaching: A guide to design interactive teaching World Wide Web*. (2nd ed.) New York, NY: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, E. & Glover, C. (2006). Evaluating written feedback. In: C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education*, 81-91. Abingdon: Routledge.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281, doi.org/10.3102/00346543065003245
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Charles, Darryl; Charles, Therese; McNeill, Michael; Bustard, David; & Black, Michaela (2011). Game-based feedback for educational multi-user virtual environments, *British Journal of Educational Technology*, 42 (4), 638–654. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01068.x

- Chetwynd, Frances & Dobbyn, Chris (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26:1, 67-78, DOI: 10.1080/02680513.2011.538565
- CIEL Language Support Network (2000). *Integrating independent learning with the curriculum*. Handbook. Recuperado de <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1400>
- Costello, J. & Crane, D. (2010). Providing learner-centered feedback using a variety of technologies. International Conference on Liberal Arts. Thomas University, Fredericton, NB. Recuperado de <https://www.stu.ca/media/stu/site-content/about/publications/2010-conference-on-the-liberal-arts/Providing-Learner-centered-Feedback-Using-a-Variety-of-Technologies.pdf>
- Court, K. (2014). Tutor feedback on draft essays: developing students' academic writing and subject knowledge. *Journal of Further and Higher Education*, 38 (3), 327-345, DOI: 10.1080/0309877X.2012.706806
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2a ed.) (L. O. da Rocha trad.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Crisp, E. A. & Bonk, C. J. (2018). Defining the Learner Feedback Experience, *Association for Educational Communications & Technology*, 62, 585-593, doi.org/10.1007/s11528-018-0264-y
- DeBard, R. & Guidera, S. (2000). Adapting asynchronous communication to meet the seven principles of effective teaching, *J. Educational technology systems*, 28 (3), 219-230.
- Decreto n. 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. (2006, 8 de junho). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm
- Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017. (2017, 20 de abril). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9034-20-abril-2017-784631-publicacaooriginal-152394-pe.html>
- Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. (2017, 25 de maio). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm
- DEMO, P. (2004). *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre (PR): Mediação.
- DEMO, P. (2012). Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação. Brasília: INEP. *Textos para Discussão*, 36.
- Depresbiteris, L. & Taurino, M. S. (1996). O difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação. *Estudos em avaliação educacional*, 14, <http://dx.doi.org/10.18222/ea01419962281>.
- Díaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. *Vygotsky and Education*, 127-154. doi:10.1017/cbo9781139173674.007

- Elola, I., & Oskoz, A. (2016). Supporting second language writing using multimodal feedback, *Foreign Language Annals*, 49(1), 58–74, doi.org/10.1111/flan.12183
- Espasa, A. & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 59 (3), 277-292.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83 (1), 70-120, <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Filius, R. M.; Kleijn, R. A.M.; Uijl, S. G.; Prins, F. J.; van Rijen, H. V.M.; & Grobbee, D. E. (2018). Promoting deep learning through online feedback in SPOCs, *Frontline Learning Research*, 6 (2), 92- 113
- Garcia, T.; McCann, E. J.; Turner, J. E. & Roska, L. (1998). Modeling the mediating role of volition in the learning process. *Contemporary Educational Psychology*, 23 (4), 392-418.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.) São Paulo, SP: Atlas.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: an introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grieve, R.; Moffitt, R. L.; & Padgett, C. R. (2019). Student perceptions of marker personality and intelligence: The effect of emoticons in online assignment feedback, *Learning and Individual Differences*, 69, 232-238, doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.008
- Hair Jr., J. F.; Babin, B.; Money, A. H. & Samuel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. (L. B. Ribeiro trad.) Porto Alegre, RS: Bookman.
- Harzing, A. & Alakangas, S. (2016). Google Scholar, Scopus and the Web of Science: a longitudinal and cross-disciplinary comparison. *Scientometrics*, 106, 787-804, <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1798-9>
- Hattie, J. A.; Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills intervention on student learning: A meta-analysis. *Review of research in education*, (66), 99-136.
- Hattie, J. A. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, (77), 81-112. DOI:10.3102/003465430298487.
- Hatzipanagos, S. & Warburton, S. (2009). Feedback as dialogue: exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning, Media and Technology*, 34 (1), 45-59, DOI: 10.1080/17439880902759919
- Haydt, R. C. C. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo, SP: Ática.
- Henderson, M. & Phillips, M. D. (2014). *Technology enhanced feedback on assessment*. In: T. Sweeney & S. Urban (Eds.), Annual meeting of the Australian Council for Computers in

- Education (pp. 284-294). ACCE. Adelaide, Australia: Education Clayton. Recuperado de <http://acec2014.acce.edu.au/>
- Henderson, R. W. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design of instructional media. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 405-427.
- Hertzog, P.E. & Swart, A.J. (2018). Student perceptions of audio feedback in a design-based module for distance education. *Global Journal of Engineering Education*, 20 (2), 100-106.
- Hoffmann, J. (2001). Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Síntese de Indicadores Sociais: Educação 2016-2018*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. [online] Brasília: Inep, 2019. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Kenski, V. M. (2008). Educação e Comunicação: Interconexões e convergências. *Educ. Soc.*, Campinas, 29 (104), 647-665.
- Kenski, V. M. (2015). A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 15 (45), 423-441.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*, Keele UK, Keele University, Keele University Technical Report TR/SE-0401. ISSN:1353-7776
- Krause, Ulrike-Marie & Stark, Robin (2010). Reflection in example- and problem based learning: effects of reflection prompts, feedback and cooperative learning, *Evaluation & Research in Education*, 23 (4), 255-272, DOI: 10.1080/09500790.2010.519024
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [on-line]. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Luckesi, C. (2012). *Avaliação da aprendizagem*. SM Educação. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. (5a ed.) São Paulo, SP: Atlas.
- Martins, G. A. & Theóphilo, C. R. (2009). Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. São Paulo, SP: Atlas.
- McCarthy, J. (2017). Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models, *Active Learning in Higher Education*, 18 (2), 127-141. DOI: 10.1177/1469787417707615

- McLoughlin, C.; Winnips, K. & Oliver, R. (2000). *Supporting constructivist learning through learner support on-line*. Montreal, Canada: EdMedia & Innovative learning.
- McMahon, M. & Oliver, R. (2001). Promoting self-regulated learning in an on-line environment. In: C. Montgomerie & J. Viteli (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2001*. Chesapeake, VA: AACE, 1299-1305, recuperado de <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/4816>
- Mongeon, P. & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. *Scientometrics*, 106, 213-218, DOI 10.1007/s11192-015-1765-5
- Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. (R. Galman, trad.). São Paulo, SP: Thomson Learning.
- Nathawitharana, N.; Huang, Q.; Ong, K.-L.; Vitartas, P.; Jayaratne, M.; Alahakoon, D.; Midford, S.; Michalewicz, A.; Mort, G.S.; & Ahmed, T. (2017). Towards next generation rubrics: An automated assignment feedback system. *Australasian Journal of Information Systems*, 21, art. no. 1553, DOI: 10.3127/ajis.v21i0.1553
- Neto, T. I. & Alves, V. V. B. (2019). Reflexões sobre referenciais de qualidade para educação superior a distância: contemplar seus indicadores garante qualidade? In A. R. L. da SILVA (Org.), *Experiências significativas para a educação a distância*, (1, pp. 253-263). Ponta Grossa, PR: Atena.
- Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2004). *Rethink formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice*. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/53de/35e840e6c28a235efd3cf62dd6762d7f0ec2.pdf?_ga=2.36780128.1137500795.1589581945-1602100966.1570140708
- Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218, DOI: 10.1080/03075070600572090
- Olivos, T. M. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Ciudad de México, México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Paechter, M.; Maier, B. & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54, 222-229, doi:10.1016/j.compedu.2009.08.005
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 85-102, DOI: 10.1080/0969595980050105
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: Artes médicas sul.
- Pimentel, N. (2017). A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. In M. F. R. Pereira; R. A. Moraes & T. K. Teruya (Orgs.), *Educação a*

- distância (EaD): reflexões críticas e práticas.* (pp. 25-39). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. In: P. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 3-12), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In: C. Smart, J. (Ed.) *Higher Education: Handbook of theory and research*. Vol. XVII. New York, NY: Agathon press.
- Prester, G. E. & Moller, L. A. (2001) Facilitating Asynchronous Distance Learning: Exploiting Opportunities for Knowledge Building in Asynchronous Distance Learning Environments. Mid-South Instructional Technology Conference Middle Tennessee State University April 8 - 10, 2001. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463723.pdf>
- PUC-PR. (n.d.). *Rubricas.* Recuperado de <http://www.lami.pucpr.br/ajudaBlackBoard/recursos/tutorial-rubrica.pdf>
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22 (2), 72–89. doi:10.1080/08923640802039024
- Rasi, P. & Vuojärvi, H. (2018). Toward personal and emotional connectivity in mobile higher education through asynchronous formative audio feedback, *British Journal of Educational Technology*, 49 (2), 292-304, doi:10.1111/bjet.12587
- Remesal, A., Colomina, R.M., Mauri, T., Rochera, M.J. (2017). Online questionnaires use with automatic feedback for e-innovation in university students. *Comunicar*, 25 (51), 51-60. DOI: 10.3916/C51-2017-05
- Richardson, R. J.; Peres, J. A. S.; Wanderley, J. C. V.; Correia, L. M. & Peres, M. H. M. (2012). Pesquisa social: métodos e técnicas (3 a. ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação, *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 19 (3), 723-747.
- Rohrkemper, M. M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, Springer, pp. 143-167
- Romanowski, J. P. & Wachowicz, L. A. (2006). Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves (Orgs.), *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.* (Cap. 5, 6ª ed., pp. 121-139) Joinville, SC: Univille
- Romanowski, J. P. (2008). Avaliação da aprendizagem na educação a distância: análise da prática para início de conversa. *EccoS Revista Científica*, 10 (2), jul/dez.

- Ryan, T.; Henderson, M. & Phillips, M. (2019). Feedback modes matter Comparing student perceptions of digital and non-digital feedback modes in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 50 (3), 1507–1523.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. Recuperado de <http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London, United Kingdom: Sage
- Sampaio, H. (2014). Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil – Conceitos para discussão. *RBCS*, 29 (84).
- Schunk, D. H. & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In: D. H., Schunk & J. A., Greene (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (2nd ed., pp. 1-15). New York, NY – London, United Kingdom: Routledge
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208. Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Social_1997.pdf
- Scott, J. (2000). Authentic assessment tools. In: R. L. Custer (Ed.), J. W. Schell; B. McAlister, J. Scott; & M. Hoepfl. *Using authentic assessment in vocational education*. (Information series, 381, pp.40-55).
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler; R. Gagné & M. Scriven (Eds.) *Perspectives of curriculum evaluation*. (Aera monograph series on curriculum evaluation, 1, pp. 39-83), Chicago, IL: Rand Mac Nally.
- Serdyukov, P. & Hill, R. A. (2013). Flying with clipped wings: are students independent in online college classes? *Journal of Research in Innovative Teaching*, 6, 52-65
- Silveira, A. M. M. P. (2007). O desafio da avaliação na práxis educativa. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 3, (2), 37-52.
- Small, Felicity & Attree, Kath (2016). Undergraduate student responses to feedback: expectations and experiences, *Studies in Higher Education*, 41 (11), 2078-2094, DOI:10.1080/03075079.2015.1007944
- Souza, A. M. L. (2012). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*, 2, (1). Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/85>
- Telles, R. (2001). A efetividade da “matriz de amarração” de Mazzon nas pesquisas em administração. *Revista de Administração*, São Paulo, 36 (4), 64-72.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago press.
- Usher, E. L. & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In: D. H., Schunk & J. A., Greene (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (2nd ed., pp. 19-35). New York, NY – London, United Kingdom: Routledge
- Vásquez-Colina, M. D.; Russo, M. R.; Lieberman, M.; & Morris, J. D. (2017). A case study of using peer feedback in face-to-face and distance learning classes among pre service teachers, *Journal of Further and Higher Education*, 41 (4), 504-515, DOI:10.1080/0309877X.2015.1135884
- Voelkel, S. (2013). Combining the formative with the summative: the development of a twostage online test to encourage engagement and provide personal feedback in large classes, *Research in Learning Technology*, 21: 19153 <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21i0.19153>
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (1), 67-78
- Wang, C. H.; Shannon, D. M. & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34 (3), 302-323
- Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: a guide for researchers*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Zhu, J. & Liu, W. (2020). A tale of two databases: the use of Web of Science and Scopus in academic papers. *Scientometrics*, 123, 321-335, doi.org/10.1007/s11192-020-03387-8.
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for assessing student use of self-regulated strategies. *American Educational Research Journal*, 23, (4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

APÊNDICE A – Modelo de rubrica

Figura 29 – Exemplo de rubrica em Ambiente Virtual de Aprendizagem

The screenshot displays a rubric configuration interface. At the top, there are controls for 'Adicionar linha', 'Adicionar coluna', 'Tipo de rubrica' (set to 'Porcentagem'), and a checked option 'Mostrar peso dos critérios'. Below this, a 'Níveis de conquista' section shows three levels: 'Aprender', 'Competente', and 'Proficiente'. The main table has three rows of criteria: 'Formatação' (33.00%), 'Comunidade' (34.00%), and 'Gramática' (33.00%). Each criterion is evaluated against the three achievement levels. The 'Peso total' is 100.00% and there is an 'Equilibrar pesos' button.

Critérios	Níveis de conquista		
	Aprender	Competente	Proficiente
Formatação Espessura 33.00 %	Porcentagem 25 [Empty box] abc	Porcentagem 50 [Empty box] abc	Porcentagem 100 [Empty box] abc
Comunidade Espessura 34.00 %	Porcentagem 25 [Empty box] abc	Porcentagem 50 [Empty box] abc	Porcentagem 100 [Empty box] abc
Gramática Espessura 33.00 %	Porcentagem 25 [Empty box] abc	Porcentagem 50 [Empty box] abc	Porcentagem 100 [Empty box] abc

Peso total: 100.00% Equilibrar pesos

Fonte: Adaptado PUCPR (n.d.).

Figura 30 – Campo para comentário geral sobre a tarefa (Feedback) no AVA

The screenshot shows a feedback interface. At the top, it displays 'Detalhes do exercício', 'NOTA ÚLTIMA TENTATIVA DE CLASSIFICAÇÃO /10', and 'TENTATIVA 09/03/16 09:43 /10'. Below this, there is a section 'AVALIAR POR RUBRICA' with a dropdown menu showing 'NOVA RUBRICA 09.05' and a 'Usado para avaliação' button. The main part is a 'FEEDBACK AO ALUNO' text area with a rich text editor toolbar. At the bottom, there are buttons for 'Adicionar nota', 'Cancelar', 'Salvar rascunho', and 'Enviar'.

Fonte: Adaptado PUCPR (n.d.).

Figura 31 – Dimensões da Rubrica

Adicionar linha Adicionar coluna Tipo de rubrica: **Porcentagem** Mostrar peso dos critérios

1 Critérios↓

2 Níveis de conquista↔

3

	Aprendiz	Competente	Proficiente
Coerência	Porcentagem 25 Foram encontrados elementos que comprometeram a coerência do texto, como a repetição de ideias,	Porcentagem 50 Apresentou um texto coerente em sua ideia central, porém ainda fraco	Porcentagem 100 Conseguiu se fazer compreender, o texto não é repetitivo, as ideias são lógicas, as palavras se relacionam e é
Coesão	Porcentagem 25 Ainda é falho o uso dos mecanismos linguísticos que permitem uma sequência lógico-semântica entre	Porcentagem 50 Conseguiu mostrar coesão entre as partes do texto, as palavras, frases, parágrafos e etc, além disso,	Porcentagem 100 além de ter domínio das partes de um texto, o estudante mostrou ter capacidade de escrever além do que foi pedido,
Gramática	Porcentagem 25 Apresenta dificuldades na escrita.	Porcentagem 50 Apresenta saber o mínimo da língua padrão.	Porcentagem 100 Apresenta um bom domínio da língua portuguesa

Nota: 1 – Critérios ou dimensões avaliadas

2 – Níveis de conquista ou desempenho

3 – Descritores

Fonte: Adaptado de PUCPR (n.d.).

APÊNDICE B – Ficha de coleta de dados dos artigos para RSL

Artigo	
Autores	
Ano	
País	
Tipo de Ensino	

Perspectiva	
Papel do FB	

Tipos de FB	Resultados	Limitações
TIPO 1		
TIPO 2		

Conclusões do Estudo	
-----------------------------	--

APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica, e aborda a temática do feedback em cursos de graduação EAD. Sua participação é totalmente voluntária e anônima e demandará aproximadamente 5 minutos do seu tempo. Os dados serão analisados em conjunto e não será possível a identificação dos participantes. Os resultados obtidos nesta pesquisa poderão ser publicados para fins acadêmicos e/ou científicos, apenas. As publicações não terão interesse na identificação do participante e nem da instituição à qual o mesmo está vinculado, continuando assim, o anonimato de todos os voluntários.

- Leia atentamente cada questão e selecione a opção correspondente à sua atuação como professor/tutor EAD em sua IES.

1) Como professor/tutor EAD você fornece comentários a respeito do desempenho nas atividades (feedback) aos alunos?

- SIM
- NÃO [Agradecimento e encerramento da pesquisa]

2) Na disciplina em que você está alocado atualmente, com qual frequência você fornece feedback aos alunos?

- Ao final do curso/disciplina
- Após avaliações (provas, trabalhos etc.)
- Durante todo o curso, independentemente da realização de tarefas
- Nunca [Agradecimento e encerramento da pesquisa]

3) Você acredita que consegue passar feedback ao aluno:

- Sempre no tempo certo, oportuno.
- Às vezes no tempo certo, outras vezes tardiamente.
- Sempre tardiamente
- Nunca forneço feedback [Agradecimento e encerramento da pesquisa]

Fornecimento de Feedback

4) Para fornecimento do feedback, você utiliza guias de correção (rubricas)?

- SIM
- NÃO [Direcionado para a questão 11]

Utilização de Rubricas

Responda as questões a seguir com base na sua utilização de rubricas (guias de correção).

5) Como você utiliza os campos de comentários dos itens a serem avaliados nas rubricas?

- Utilizo para comentar em TODOS os itens a serem avaliados.
- Utilizo para comentar em PARTE os itens a serem avaliados.
- Não utilizo o campo de comentários dos itens.

6) Como você utiliza o campo de comentário geral da rubrica?

- Utilizo para realizar um comentário abrangente sobre o trabalho.
- Utilizo para comentar cada um dos itens avaliados.
- Não utilizo o campo de comentário geral.
- Outro _____

Tipos de Feedback

Responda esta seção com base nos comentários deixados aos alunos nas rubricas.

7) Em relação aos seus comentários sobre o CONTEÚDO, Qual tipo de feedback você executa? (Assinale todas as opções que correspondem à sua prática):

- Reforço o erro cometido para que o aluno compreenda sua nota.
- Direciono o comentário para a lacuna que o estudante não conseguiu suprir.
- Indico materiais que teriam apoiado o trabalho.
- Indico quando os materiais utilizados não apoiam o conteúdo entregue.
- Forneço feedback genérico em relação à tarefa.

- Forneço feedback que poderá ser utilizado pelo aluno para apoiar uma tarefa futura.
- Indico quando é necessário que o aluno realize alteração no conteúdo para entregas futuras.
- Indico materiais que apoiem futuras atividades relacionadas ao conteúdo.
- Indico quando os materiais utilizados pelo aluno não são adequados para embasar futuras atividades relacionadas ao conteúdo tratado.
- N.A.

8) Em relação aos seus comentários sobre as HABILIDADES (habilidades podem ser: de comunicação, uso da língua, formatações, normas etc.), Qual tipo de feedback você executa? (Assinale todas as opções que correspondem à sua prática):

- Informo quando o aluno não trabalhou habilidades gerais necessárias para o trabalho entregue.
- Informo quais habilidades gerais deveriam ter sido utilizadas para o trabalho entregue.
- Direciono o comentário para a lacuna entre as habilidades gerais utilizadas e as habilidades desejáveis para o trabalho.
- Informo porquê determinadas habilidades gerais deveriam ter sido utilizadas.
- Indico onde o aluno poderia ter consultado formas de trabalhar habilidades gerais, quando possível.
- Indico quando o aluno embasa suas habilidades gerais em materiais não adequados para o trabalho (ex.: utiliza normas inadequadas).
- Informo quando o aluno não trabalhou habilidades gerais necessárias que poderão ser utilizadas em tarefas futuras.
- Direciono o aluno a utilizar habilidades gerais em tarefas futuras de modo diferente.
- Meus comentários sobre habilidades gerais são aplicáveis a outras tarefas.
- Indico ao aluno formas de trabalhar habilidades gerais, quando possível.
- Indico quando os materiais utilizados pelo aluno não são adequados para desenvolver habilidades necessárias para trabalho futuro.
- N.A.

9) Considerando esse último ano letivo, qual tipo de feedback você mais forneceu a seus alunos proporcionalmente, de habilidades ou de conteúdo? (Exemplo: Habilidades 30%;

Conteúdo 70%. - A soma de ambos os campos deve ser 100%. Caso, tenha utilizado apenas um tipo de feedback, coloque 100 para este e zero para o que não trabalhou.)

Habilidades _____%.

Conteúdo _____%.

10) Considerando esse último ano letivo, qual tipo de feedback você mais forneceu a seus alunos proporcionalmente, de comentários retrospectivos ou de comentários para futuras alterações? (Exemplo: Retrospectivo 40%; Futura alteração 60%. - A soma de ambos os campos deve ser 100%. Caso, tenha utilizado apenas um tipo de feedback, coloque 100 para este e zero para o que não trabalhou.)

Retrospectivo _____%.

Futura alteração _____%.

Contribuições do Feedback

11) Após seu feedback, com qual frequência o aluno lhe procura para esclarecer dúvidas em relação à nota:

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

12) Após seu feedback, com qual frequência o aluno lhe procura para esclarecer dúvidas em relação ao conteúdo dos comentários:

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

13) Após seu feedback, o aluno entrega tarefas futuras considerando os comentários de trabalhos anteriores?

- Sim, o aluno considera os comentários em relação ao conteúdo.
- Sim, o aluno considera os comentários em relação às habilidades.
- Sim, o aluno considera os comentários em relação ao conteúdo e às habilidades.
- Não.

14) No decorrer do período da disciplina, você pensa que o aluno vai ganhando maior autonomia para realização de suas atividades de maneira apropriada?

- Sim. Com o passar do semestre, o aluno diminui a procura por ajuda para o desenvolvimento do trabalho, e ao final, entrega um trabalho adequado.
- Sim. Com o passar do semestre, o aluno diminui a procura por ajuda para o desenvolvimento do trabalho, mas ao final, NÃO entrega um trabalho adequado.
- Não. Com o passar do semestre, o aluno aumenta a procura por ajuda para o desenvolvimento do trabalho, mas ao final, entrega um trabalho adequado.
- Não. Com o passar do semestre, o aluno aumenta a procura por ajuda para o desenvolvimento do trabalho, e ao final, NÃO entrega um trabalho adequado.
- O aluno NÃO busca apoio do professor/tutor para o desenvolvimento de seu trabalho, e ao final, entrega um trabalho adequado.
- O aluno NÃO busca apoio do professor/tutor para o desenvolvimento de seu trabalho, e ao final, NÃO entrega um trabalho adequado.

15) Quais dos benefícios abaixo, você acredita que seu feedback proporciona aos alunos?

(Assinale todas as opções correspondentes):

- O aluno melhora seu desempenho nas entregas futuras.
- O aluno reflete sobre seu desempenho, pois me procura para conversar sobre o feedback.
- Apesar de não me procurar para conversar sobre o feedback, consigo identificar alterações significantes na participação do aluno.
- Apesar de não me procurar para conversar sobre o feedback, consigo identificar alterações significantes em suas entregas futuras.
- O aluno aumenta sua pesquisa/fontes de informação acerca do conteúdo.

- O aluno passa a fazer melhor uso de habilidades gerais (habilidades que possam ser aplicadas às tarefas futuras).
- O aluno passa a fazer melhor uso de habilidades específicas (habilidades aplicadas somente ao tipo de tarefa proposta).
- Outro: _____

16) Na atual disciplina em que atua, qual a importância de fornecer feedback para os trabalhos dos alunos?

_____.

17) Na atual disciplina em que atua, qual a dificuldade de fornecer feedback para os trabalhos dos alunos?

_____.

PERGUNTAS DE CLASSIFICAÇÃO

Estamos chegando ao final da pesquisa, para isso responda as últimas 5 perguntas a seguir:

18) Há quanto tempo você atua como professor/tutor na EAD?

- menos de 1 ano
- entre 1 e 3 anos
- entre 3 e 5 anos
- mais de 5 anos

19) Qual seu sexo?

- Feminino
- Masculino
- Não desejo informar

20) Qual sua idade? (Apenas números)

21) Qual sua maior titulação completa?

- Graduação
- Especialização (MBA ou Pós-graduação lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado

22) Qual sua área de formação?

- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Biológicas
- Engenharias
- Ciências da Saúde
- Ciências Agrárias
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes
- Multidisciplinar
- Não sei responder