

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

Copyright © 2023 Fipecafi. Todos os direitos reservados.

DOI: <https://doi.org/10.53826/2763-7069.v2n4.2021.id55>

**Maria Eduarda Ferreira Martins**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

mariaeduarda.martins@ufpe.br

**Christianne Calado Vieira de Melo Lopes**

Universidade Federal de Pernambuco

christianne.lopes@ufpe.br

**Ana Lucia F. de S. Vasconcelos.**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

ana.svasconcelos@ufpe.br

### RESUMO

O presente estudo tem por objetivo identificar as experiências dos discentes quanto ao *feedback* na avaliação de aprendizagem nos componentes curriculares ofertados na modalidade de ensino remoto, durante o período da Covid-19. Com o método indutivo na observação dos fatos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual foi disponibilizado um questionário com questões objetivas, via formulário do *Google Forms*, com os discentes do curso de bacharelado em ciências contábeis de uma universidade pública, modalidade presencial, que passaram pela experiência do ensino remoto, sendo que um total de 117 discentes aceitaram participar da pesquisa. Os resultados evidenciam que mais da metade dos pesquisados receberam, em parte, *feedbacks* positivos dos docentes após as avaliações de suas atividades durante o ensino remoto, ou seja, uns professores apresentaram e outros não, uma vez que o ensino remoto pode prejudicar os *feedbacks* positivos de maneira individual. Quanto aos *feedbacks* corretivos, 54 estudantes relataram que receberam de uns professores e de outros não os *feedbacks* corretivos após realizarem as atividades avaliativas. Houve algumas dificuldades para o fornecimento dos *feedbacks*, tais como: o fator tempo limita o envio dos *feedbacks* para 51 dos discentes e a quantidade de discentes na turma pode tornar inviável a disponibilização dos *feedbacks* individuais após as atividades avaliativas, na percepção de 60 dos pesquisados. A presente pesquisa contribui com a discussão sobre o envio dos *feedbacks* individuais pelos docentes aprimorando o processo ensino-aprendizagem na construção de diálogo e parâmetros para a autoavaliação pelos discentes nos processos de avaliação formativa. Para futuros estudos é sugerido ampliar a pesquisa para outras universidades, por esta estar limitada a uma universidade pública.

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

**Palavras-chave:** Avaliação de Aprendizagem. Ensino Remoto. *Feedback*. Pandemia da Covid-19.

### ABSTRACT

The present study aims to identify the experiences of students regarding feedback in the evaluation of learning in the curricular components offered in the remote teaching modality, during the period of Covid-19. With the inductive method in the observation of the facts, a qualitative research is carried out and a questionnaire with objective questions is made available, via Google forms, with the students of the bachelor's degree in accounting sciences of a public university, face-to-face modality, who went through the experience remote teaching, a total of 117 students agreed to participate in the research. The results show that more than half of those surveyed received, in part, positive feedback from teachers after evaluating their activities during remote teaching, that is, some teachers presented it and others did not, since remote teaching can harm positive feedback from teachers. individual way. As for corrective feedback, 54 of the students reported that they received corrective feedback from some professors and not from others after carrying out the assessment activities. Some difficulties in providing feedback, such as: the time factor limits the sending of feedback, for 51 of the students, as well as the number of students in the class can make it unfeasible, the availability of individual feedback, after the evaluation activities, in the perception out of 60 of those surveyed. This research contributes to the discussion about the sending of individual feedback by professors, improving the teaching-learning process in the construction of dialogue and parameters for self-assessment by students in formative assessment processes. For future studies, it is suggested to expand the research to other universities because it is limited to a public university.

**Keywords:** Learning Assessment. Remote Learning. Feedback. Covid-19 pandemic.

### 1 INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino a distância (EaD) já vinha sendo utilizada no país, ampliando no espaço e no tempo as formas de aprendizagem, conseguindo atingir e alcançar novos alunos, com o uso da tecnologia a favor da educação, e promovendo o ensinamento *on-line* por meio de um ambiente virtual, no qual professores e alunos interagem sem precisar de contato presencial.

A problemática no ambiente educacional aqui discutida diz respeito à mudança repentina e à exigência de um processo de adaptação a partir do final do ano de 2019, quando foi detectado após um surto na cidade de Wuhan, na China, o que a Organização Mundial de Saúde (OMS) chamou novo coronavírus (nCoV), também conhecido como Covid-19. Este fenômeno ocasionou a necessidade de um isolamento social, no início da sua descoberta, com o objetivo de diminuir a proliferação da doença, que consistiu no afastamento físico das pessoas, levando o país a fechar as portas para todas as atividades que não fossem necessidades básicas (UNESCO, 2020).

## EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

### FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

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

Para conseguir um melhor desempenho na hora de retornar determinada avaliação, existem tipos de *feedback* que podem ser utilizados para melhor atender a situação que se ocorre, são eles: positivo, corretivo, insignificante e ofensivo. De acordo com Williams (2005), o *feedback* positivo consiste em reforçar um comportamento que desejamos que seja repetitivo. Já o corretivo deve ser aplicado quando a intenção é que o receptor modifique sua conduta. Diferente do ofensivo, que ocorre quando o transmissor da mensagem acaba desvalorizando o destinatário. Por fim, o *feedback* insignificante é aquele em que a informação ficou muito genérica e o indivíduo que a recebe não teve certeza do seu propósito.

Segundo Consoni (2010, p. 24), “o *feedback* é um processo que consiste no provimento de informação à uma pessoa sobre o desempenho, conduta, eventualidade ou ação executado por esta, objetivando orientar, reorientar e estimular uma ou mais ações de melhoria”. Ainda segundo a autora, quando o *feedback* é recebido, é avaliada a importância desse retorno para a melhoria das atividades. Dessa maneira, o *feedback* é a maneira pela qual poderá ocorrer o processo de comunicação da informação do seu desempenho ao discente e que, diante da escolha dos diferentes tipos de *feedback* enviados, poderá potencializar diversas reações.

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

Nosso estudo se justifica pela oportunidade deste novo cenário, em que o ensino remoto aconteceu de modo disruptivo e os discentes começaram a utilizar plataformas *on-line* para assistir suas aulas e precisaram se adaptar ao ensino remoto, diante de um ambiente com novos desafios surgindo ao longo do processo. Dentre os desafios, pode-se citar o questionamento de como seria realizado o retorno do *feedback* das avaliações de aprendizagem aos alunos, sabendo-se que essa devolução dos resultados apresentados pelos docentes é uma forma de

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

motivá-los, bem como uma maneira de corrigir e melhorar possíveis equívocos na execução dessas atividades.

Diante do exposto, este estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: **como está sendo realizada a experiência com os *feedbacks* das avaliações de aprendizagem na percepção dos discentes do curso de ciências contábeis da UFPE no ensino remoto?**

Para atingir o propósito de pesquisa, nosso objetivo foi identificar as experiências dos discentes quanto ao *feedback* na avaliação de aprendizagem nos componentes curriculares ofertados na modalidade de ensino remoto, durante o período da Covid-19. A presente pesquisa contribui com a discussão sobre o envio dos *feedbacks* individuais pelos docentes, aprimorando o processo ensino-aprendizagem na construção de diálogo e de parâmetros para a autoavaliação pelos discentes nos processos de avaliação formativa.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Ensino Remoto: Efeitos da Covid-19 no Ensino Superior

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

Como solução para que a educação no ensino superior não parasse devido à pandemia da Covid-19, foi adotado o ensino remoto. Kvitko et al. (2022) afirmam que a princípio poderia se caracterizar como uma transição do formato presencial para o EaD, mas, na verdade, a adoção do ensino *on-line* foi uma medida emergencial. E este ensino significa dizer que todo conteúdo que é produzido e disponibilizado de maneira *on-line* e acompanhado pelo docente em tempo real. O que quer dizer que ele ministra as aulas seguindo um cronograma do ensino tradicional usado anteriormente, mas adaptado à nova realidade.

Devido a esse novo cenário, foi criada a expressão ensino remoto emergencial (ERE), que possui como objetivo fornecer acesso temporário ao ensino e suportes instrucionais de forma rápida e fácil de configurar (SILVA, 2020). De acordo com o Parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi estendida até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país e ficou a critério de cada rede de ensino e instituição de ensino superior (IES) adotar a carga horária a distância.

Essas aulas podem ser ministradas de duas maneiras: síncronas, nas quais as atividades e a exposição do conteúdo são ministradas aos discentes ao vivo por meio das salas e plataformas virtuais ou assíncronas, nas quais os docentes e os

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

discentes não precisam estar *on-line* para ter o acesso ao conteúdo necessário, o que quer dizer que o estudante pode se conectar em qualquer horário. As aulas assíncronas também podem servir como complemento às aulas síncronas, havendo a possibilidade de deixar dúvidas e questionamentos ao professor para eventuais dificuldades futuras. Pode-se observar ainda a utilização de alguns formatos de conteúdo trabalhados de forma assíncrona, como os vídeos complementares de conteúdo no *Youtube* e os formulários para a resolução de exercícios, pesquisas e testes, bem como a formação de uma agenda para disponibilizar os cronogramas e a programação de toda a disciplina durante o período (TECNOLOGIA, 2021).

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

### 2.2 *Feedback* na avaliação de aprendizagem

O termo *feedback* vem do inglês e, em tradução literal, significa a junção de duas palavras: *feed*, que significa alimentar (MARQUES, 2009, p. 206) e *back*, que significa volta (MARQUES, 2009, p. 50), ou seja, podemos dizer que significa “alimentar de volta” ou realimentação. Nada mais é do que o retorno da informação que o emissor tem do receptor da mensagem. De acordo com Moscovici (2011) citado por Faria (2017, p. 14):

No processo de desenvolvimento da competência interpessoal, *feedback* é um processo que ajuda para mudanças de comportamento; é a comunicação a uma pessoa ou grupo, no sentido de fornecer-lhe informações sobre como sua atuação está afetando outras pessoas. *Feedback* eficaz ajuda o indivíduo ou um grupo a melhorar seus desempenhos e, assim, possibilitar alcançar seus objetivos.

Num sentido mais amplo, *feedback* são as informações fornecidas por um agente quanto ao seu desempenho, podendo ser parentes, professores, colegas, livros etc., de maneira a proporcionar ações corretivas, alternativas, esclarecimentos de ideias, encorajamento ou a resposta que melhor se encaixe diante do que foi respondido anteriormente (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

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

Dessa forma, o retorno dessas informações é de extrema importância na educação, visando que os alunos precisam assimilar e compreender onde e no que precisam melhorar o seu processo de aprendizagem, bem como possuir ciência de

## EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

### FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

quais atitudes foram positivas e benéficas para o seu conhecimento, possibilitando ainda que o discente obtenha uma conscientização acerca do resultado intencionado e a realidade conquistada.

Discentes participantes de um estudo sobre *feedback* no ambiente de aprendizagem afirmaram que, para contribuir com o aprendizado, o *feedback* deve indicar o erro e como fazer para melhorá-lo, mostrando o caminho a seguir, e não se limitar apenas ao erro, mas se preocupar em contornar a situação e explicar como fazer para melhorar e crescer (PICINOTE; PEREIRA, 2016). Dessa maneira, o *feedback* tem como objetivo minimizar as discrepâncias entre o desempenho alcançado e o desejado (HATTIE; TIMPERLEY, 2007). De acordo como Flores (2009), citado por Sena e Lopes (2021):

[...] *feedback* é uma alternativa eficaz no tratamento da linguagem e que os docentes devem aproveitar da melhor forma, onde a comunicação permite a interação maior com o aluno e permite uma melhor resposta sobre o que está sendo proposto, sendo crucial no ambiente virtual.

Logo, a construção conjunta entre docentes e discentes contribuirá para o entendimento e a prática de avaliação, como aliada de ambos, de maneira a cumprir suas funções principais: identificar e analisar o que o discente aprendeu e o que ainda é preciso aprender, para que o trabalho seja organizado com vistas à aquisição da aprendizagem (DUARTE, 2020).

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

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

Já de acordo com Consoni (2010, p. 24), “o *feedback* é um processo que consiste no provimento de informação a uma pessoa sobre o desempenho, conduta, eventualidade ou ação executado por esta, objetivando orientar, reorientar e estimular uma ou mais ações de melhoria”. Ainda segundo a autora, o momento em que esse *feedback* é recebido consiste em avaliar a importância desse retorno para a melhoria de suas atividades. Dessa maneira, o *feedback* é a maneira em que poderá ocorrer o processo de comunicação da informação do seu desempenho ao discente e diante da escolha dos diferentes tipos de *feedback* enviados poderá potencializar diversas reações.

Um estudo realizado por Sena e Lopes (2021) sobre o uso dos *feedbacks* por parte dos docentes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública durante o ensino remoto, evidenciou que eles utilizam os tipos de *feedbacks* definidos por Williams (2005) no processo de comunicação dos resultados das avaliações aos alunos. Quanto ao envio dos *feedbacks* positivos, cerca de 50% dos docentes participantes da pesquisa conseguem, mesmo que remotamente, proporcionar a comunicação dos resultados aos alunos obtidos na sua avaliação de

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

forma individual. Já os *feedbacks* corretivos individuais são enviados aos discentes por parte dos 31,25% dos docentes pesquisados, bem como este mesmo percentual não conseguem enviar os mesmos tipos de *feedbacks*.

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

Outro motivo que desmotiva os discentes é o tempo de espera no envio dos *feedbacks*, pois a carga excessiva de trabalho do docente não contribui para o processo de envio dos *feedbacks* prejudicando a interação entre eles e dificultando o desenvolvimento do aluno (SENA; LOPES, 2021).

Logo, o *feedback* no ensino, além de permitir aos discentes uma orientação clara sobre como melhorar a sua aprendizagem, estimula a reflexão, aumenta a motivação e proporciona o conhecimento e melhorias após a realização de uma determinada tarefa avaliativa (PEREIRA; FLORES, 2013). Dentro deste contexto, o desafio no ensino superior é desenvolver uma maneira efetiva do *feedback*, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, para que haja uma potencialização da aprendizagem, culminando com o alcance de melhores resultados acadêmicos (DIANA; MARIA, 2013).

### 3 MÉTODO E TÉCNICA DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado o método indutivo, por proporcionar a observação dos fatos (Gil, 2002). No que diz respeito ao tipo da pesquisa, foi realizada uma pesquisa descritiva tendo em vista que o estudo buscou identificar as experiências dos discentes quanto ao *feedback* na avaliação de aprendizagem nos componentes curriculares ofertados na modalidade de ensino remoto, durante o período da Covid-19 (TRIVIÑOS, 1987). A abordagem enquadra-se como qualitativa, que, para Denzin e Lincoln (2006), envolve um enfoque interpretativo do mundo, significando que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, buscando compreender de como estão sendo os *feedbacks* nas avaliações de aprendizagem dos alunos, após a mudança para o ensino remoto devido à pandemia da Covid-19. Este estudo delimita-se na graduação do bacharelado em ciências contábeis de uma universidade pública, pelo critério de acessibilidade dos dados.

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

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

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

Quadro 1: Estrutura do questionário

Seções	Base Teórica	Objetivos	Fundamentos
Seção 1	Perfil do discente	Identificar o perfil dos alunos	Sena e Lopes (2021)
Seção 2	Relevância do <i>feedback</i> nas avaliações de aprendizagem	Identificar o conhecimento do aluno sobre a relevância dos <i>feedbacks</i> nas avaliações de aprendizagem	Moscovici (2011) Flores (2009) Duarte (2020) Sena e Lopes (2021)
Seção 3	<i>Feedback</i> na avaliação da aprendizagem pelo docente	Identificar as experiências que os discentes tiveram com a utilização do <i>feedback</i> nas avaliações de aprendizagem durante o ensino remoto	Williams (2005) Consoni (2010)
Seção 4	Dificuldades no envio dos <i>feedbacks</i>	Identificar as dificuldades que os professores podem tem em fornecer o <i>feedback</i> na avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto	Sena e Lopes (2021) Moscovici (2011)

Fonte: Elaborado pelos autores.

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

Após a coleta de dados finalizada, iniciou-se a fase de análise dos dados. Esses dados foram tabulados em planilhas no Excel, para que pudesse haver uma visualização das respostas obtidas. Como os resultados dos questionamentos obtidos apresentaram uma distribuição assimétrica, optou-se pelo uso da moda como medida de tendência central para descrição dos dados coletados.

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

### 3.1 Perfil do Discente

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



# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

**Tabela 1:** Perfil dos alunos do bacharelado em ciências contábeis - curso presencial

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

Tabela 2 – Períodos cursados no modo remoto pelos discentes

Períodos cursados em modo remoto	Respondentes
4	85
3	20
2	7
1	5
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

Na Tabela 3 é demonstrada a quantidade de períodos que os alunos cursaram de forma presencial. Os dados apontam que, por três a cinco períodos, os alunos tiveram a experiência da convivência presencial dentro do curso.

Tabela 3 – Períodos cursados no modo presencial pelos alunos

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

Como visto anteriormente, a maioria dos respondentes está no 8º período. Isso viabiliza a pesquisa, pois tais respondentes passaram por períodos no formato presencial e tiveram a possibilidade de os comparar com o momento remoto.

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

Dando continuidade à pesquisa, a próxima pergunta trouxe respostas acerca do desejo dos discentes de trancar o curso de ciências contábeis durante o período remoto, iniciado devido às consequências da pandemia. A Tabela 4 mostra o retorno dos pesquisados.

Tabela 4 – Desejo de trancar o curso durante o período remoto

Alternativas	Respostas
Sim, por não adaptação ao ensino remoto	23
Sim, por não possuir condições de obter internet e/ou equipamentos	0
Sim, por outros motivos	24
Não houve vontade de trancamento	70
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

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

Tabela 5 – Relevância do *feedback* após as avaliações de aprendizagem no ensino remoto

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

Observando a Tabela 5, pode-se notar que a maioria dos estudantes, dentre o total pesquisado, acredita que receber um *feedback* individual após as avaliações de aprendizagem dos professores é relevante para a contribuição no seu processo de aprendizagem. Desta maneira, há uma estreita ligação com o que Flores (2009)

## EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

### FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

afirma: que o *feedback* pode permitir melhores respostas e resultados no ambiente virtual.

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

**Tabela 6 – Aprendizagem e a ausência de *feedback* individual**

Alternativas	Respostas
Sim, a ausência do <i>feedback</i> individual prejudica a aprendizagem	43
Não, a ausência do <i>feedback</i> individual não prejudica a aprendizagem	18
Em parte, a ausência do <i>feedback</i> individual prejudica em parte a aprendizagem	56
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

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

**Tabela 7– Ensino remoto prejudica os *feedbacks* individuais**

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

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

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

Tabela 8 – Ensino presencial e os *feedbacks* individuais

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

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

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

Durante a aplicação do questionário, foi apresentada ao aluno a maneira como ele deveria entender os *feedbacks* positivos, abordados nas perguntas. Ou seja, os *feedbacks* positivos são comentários benéficos que estimulam e encorajam, de maneira que a sua falta pode desestimular e fazer com que não haja uma repetição no seu comportamento.

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

Tabela 9 – *Feedbacks* positivos após as avaliações de aprendizagem

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

Utilizando o estudo de Sena e Lopes (2021), que afirmou que metade dos docentes consegue fornecer *feedbacks* positivos aos alunos, pode-se observar pelas

## EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

### FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

respostas dos 21 alunos que os docentes enviam os *feedbacks positivos*, após as avaliações de aprendizagem de maneira individual e 64 alunos afirmam que há professores que fornecem em parte e outros não fornecem *feedbacks positivos*.

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

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

**Tabela 10 – *Feedbacks* corretivos após as avaliações de aprendizagem**

Alternativas	Respostas
Sim, os professores forneceram <i>feedbacks</i> corretivos no ensino remoto	13
Não, os professores não forneceram <i>feedbacks</i> corretivos no ensino remoto	50
Em parte, há professores que forneceram e outros que não fornecem <i>feedbacks</i> corretivos no ensino remoto	54
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

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

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

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

## EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

### FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

**Tabela 11 – *Feedbacks* insignificantes após as avaliações de aprendizagem**

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

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

#### 4.3 Dificuldade no envio dos *feedbacks*

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

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

**Tabela 12 – Tempo como limitador no envio dos *feedbacks***

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

Realizando um comparativo com o que foi abordado no estudo de Sena e Lopes (2021), cerca de 50% dos docentes concordam que o tempo limita o envio dos *feedbacks* nas avaliações para os alunos bem como 51 dos discentes entrevistados corroboram que o tempo limita o envio dos *feedbacks* nas avaliações. Em seguida, foi questionado se a quantidade de alunos na turma poderia tornar inviável o envio dos *feedbacks* individuais por parte dos professores, conforme a Tabela 13.

## EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

### FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

**Tabela 13 – Quantidade de alunos influencia o envio dos *feedbacks***

Alternativas	Respostas
Sim, a quantidade de alunos torna inviável o envio dos <i>feedbacks</i>	33
Não, a quantidade de alunos não torna inviável o envio dos <i>feedbacks</i>	24
Em parte, pois alguns professores apresentaram e outros não	60
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

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

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

**Tabela 14 – Contribuição do *feedback* na aprendizagem**

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

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

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

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

Tabela 15 - Quantidade de trabalho X *Feedback* para o aluno

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

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelos autores.

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

### 5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi sobre a percepção dos alunos no que se refere à importância do *feedback* individual, fornecido após as avaliações de aprendizagem. Como resultado, a maioria dos alunos entrevistados afirmou que o recebimento dessas informações é relevante para seu processo de formação acadêmica. Quanto à aprendizagem prejudicada em detrimento da ausência desses *feedbacks*, 43 alunos participantes da pesquisa afirmam que se sentem lesados pela falta de *feedbacks* individuais e 18 acreditam que isso não altera a construção de sua aprendizagem. De acordo com Consoni (2010), o *feedback* orienta, reorienta e estimula as melhorias e, a partir do momento em que este não é entregue aos alunos, os professores não estarão proporcionando essas melhorias necessárias.

Quando questionados se os docentes fornecem mais *feedbacks* no ensino presencial do que no ensino remoto, os 48 alunos afirmaram que existem professores que fornecem os *feedbacks* após as avaliações e outros não, e isso não mudou com o EaD, havendo, assim, uma permanência na falta de constância do recebimento desses *feedbacks*. Logo, o *feedback* necessita ser fornecido de maneira compatível com as necessidades independentemente do ambiente remoto ou presencial (Moscovici, 2011).

No que se diz respeito ao *feedback* na avaliação de aprendizagem, há uma diferença em relação aos tipos de comentários fornecidos aos alunos. Quanto ao *feedback* individual positivo, aquele no qual os professores incentivam um comportamento, 21 alunos afirmaram que parte dos docentes conseguiu fornecê-lo efetivamente, motivando o aluno e auxiliando-o no seu desenvolvimento de aprendizagem acadêmica. Em relação aos *feedbacks* individuais corretivos, visando mostrar e propor mudanças com correções diferenciadas, existe uma divergência em sua aplicabilidade, pois 13 entrevistados afirmaram que há professores que conseguem realizar essas correções, enquanto 50 afirmaram que outros não o costumam fazer. Quanto ao *feedback* individual insignificante, aquele que não altera



## EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

### FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

e não causa impacto ao receber, 56 alunos pesquisados afirmam não receber. Ao fornecer os *feedbacks* nas avaliações de aprendizagens, os docentes estarão com um instrumento de ação que poderá contribuir com todo este processo de maneira mais efetiva (Sena e Lopes, 2021).

No que se diz respeito à dificuldade para fornecer os *feedbacks* individuais, é necessário analisar alguns fatores. Com relação ao fator tempo, 51 discentes acreditam que este é um limitador para que os *feedbacks* individuais não aconteçam por parte dos professores. Além disso, 60 dos entrevistados concordam, em parte, que a quantidade de alunos no ensino remoto torna inviável o envio desses *feedbacks*, já que é possível receber de professores e de outros não há retorno. Logo, o fator tempo é uma das dificuldades que limita o envio dos *feedbacks* individuais, prejudicando a interação entre eles e dificultando o desenvolvimento do aluno, corroborando com o estudo de Sena e Lopes (2021).

Outro fator avaliado foi a falta de ciência por parte dos docentes acerca da importância e da relevância na contribuição de aprendizagem do envio dos *feedbacks* individuais. Após esse questionamento ser analisado pelos entrevistados, houve uma divergência de comentários visto que 37 entrevistados afirmam que os docentes têm conhecimento da importância dos *feedbacks* e 31 acreditam que há professores que não têm ciência, logo alguns docentes detêm conhecimento dessa importância, contudo, outros professores não possuem a mesma compreensão. Portanto, mesmo os docentes cientes da sua importância não enviam, conseqüentemente, a falta do *feedback* não ajudará na mudança de comportamento por parte do aluno (MOSCOVICI, 2011).

Também quanto à quantidade de trabalho dos docentes no ensino remoto, que impede e dificulta o envio do *feedback* individual, houve uma discordância por parte dos discentes, uma vez que 57 acreditam que não necessariamente o excesso de trabalho deixaria o docente mais sobrecarregado a ponto de não conseguir fornecer o *feedback* aos alunos após as avaliações de aprendizagem. Mas, no estudo de Sena e Lopes (2021), a quantidade de trabalho neste período de ensino remoto para 31% dos docentes não contribuiu para o desenvolvimento do *feedback* na avaliação da aprendizagem.

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

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

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

### REFERÊNCIAS

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

DATA SENADO. Quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 2020.

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

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

DIANA, R. P.; MARIA, A. F. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4 (1), 40-54.

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

FARIA, Sandra Cristina dos Reis Guimarães. Feedback – diálogo para o desenvolvimento da pessoa e da organização. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão de Pessoas e Coaching. Brasília: UniCEUB/ICPD, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/12169/1/51500615.pdf>? Acesso em: 28 nov 2022.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. 2013. **Revista iberoamericana de educación superior**, N. 10, V.IV.

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

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

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 2007; 77; 81. Disponível em: [http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback\\_Hattie\\_Timperley2007\\_77\\_1\\_81\\_112.pdf](http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback_Hattie_Timperley2007_77_1_81_112.pdf). Acesso em 02/012/2022.

KVITKO, Larissa; KVITKO, Isac Carlos, KVITK Isabel Maria Nigro.

**EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO**

**FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE  
ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION**

KVITKO, Larissa; HEINZ, Douglas; PEREIRA, Péricles Ewaldo Jader; VINCI, Leonardo da; Parisotto, Iara Regina dos Santos. Percepção de alunos de Pós-graduação *Stricto Sensu* sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem durante a pandemia COVID-19. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 19, n.3, p. 1077-1108.

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

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

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

NOVA ESCOLA, Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling. <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling> . Acesso em 23 set 2021.

PRICINOTE, S. C. M. N.; PEREIRA, E. R. S.. (2016) Percepção de Discentes de Medicina sobre o Feedback no Ambiente de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica* 40 (3). 470-480, 2016

SENA, B.S.; LOPES, C.C (2021). Feedback na avaliação da aprendizagem: Percepção dos docentes no ensino remoto na UFPE no curso de ciências contábeis. In: XV Congresso ANPCONT – Evento virtual Internacional ABED de Ensino à Distância. 2021. Disponível em: [https://anpcont.org.br/wp-content/uploads/2022/05/238\\_merged.pdf](https://anpcont.org.br/wp-content/uploads/2022/05/238_merged.pdf). Acesso em: 28/11/2022.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da; André Vitor Chaves de Andrade, André Maurício Brinatti. Ensino remoto emergencial [livro eletrônico] -- Ponta Grossa, PR : Ed. dos Autores, 2020.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO. O que é aula assíncrona e por que usá-la na educação? 2021. Disponível em <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/aula-assincrona>. Acesso em 24 mai 2023

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

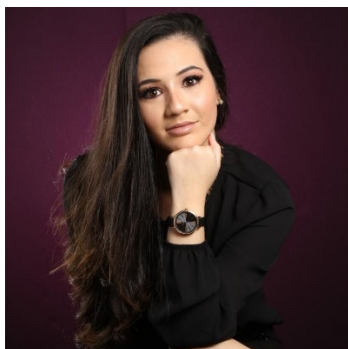
UNESCO. COVID-19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte. 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886> . Acesso em 23 set 2021.

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

# EXPERIÊNCIAS EM *FEEDBACK* DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

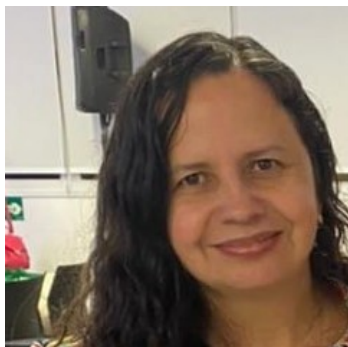
## FEEDBACK EXPERIENCES OF ACCOUNTING STUDENTS IN THE ASSESSMENT OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

### AUTORES:



**Maria Eduarda Ferreira Martins**

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Rua Bento Teixeira, 49, Areias, Recife/PE, CEP: 50870-160  
mariaeduarda.martins@ufpe.br



**Christianne Calado Vieira de Melo Lopes**

Professora Doutora Associado 3 do Departamento de Ciências Contábeis da  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Endereço: R.Olavo Bilac, n. 16 – C –  
Curado 2 – CEP: 54.220-060, Jaboatão dos Guararapes - Pernambuco – Brasil.  
christianne.lopes@ufpe.br



**Ana Lucia F. de S. Vasconcelos.**

Doutora Universidade Federal de Pernambuco  
Profa. Colaboradora dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis  
(PPGCC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Rua Alfaia, 135, Alto da Lapa, São Paulo/SP, CEP: 05468-060  
ana.svasconcelos@ufpe.br