



ARTIGO ORIGINAL: Submetido em: 31.07.2023. Avaliado em: 09.10.2023. Apto para publicação em: 26.02.2024.

Feedback no processo de aprendizagem: proposta de estruturação e implicações percebidas por estudantes de Administração

Feedback in the learning process: proposal for structuring and perceived implications by Business Administration students

Feedback en el proceso de aprendizaje: propuesta de estructuración e implicaciones percibidas por estudiantes de Administración de Empresas

Murilo Gabriel da Costa Silva

Universidade Federal de Pernambuco
Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife,
PE, CEP: 50670-901, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-3900-1601>
murilo.gsilva@ufpe.br

Kátia Virgínia Ayres

Universidade Federal da Paraíba
Via Expressa Padre Zé, 289, Castelo Branco III, João Pessoa,
PB, CEP: 58051-900, Brasil.

 <https://orcid.org/0009-0009-1407-2295>
kayresufpb@gmail.com

Heudja Santana Varela Ribeiro de Araujo

Universidade Federal da Paraíba
Via Expressa Padre Zé, 289, Castelo Branco III, João Pessoa,
PB, CEP: 58051-900, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-7491-1347>
heudja.varela6@gmail.com

Débora Karyne da Silva Abrantes

Universidade Federal da Paraíba
Via Expressa Padre Zé, 289, Castelo Branco III, João Pessoa,
PB, CEP: 58051-900, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-4732-0725>
debora.abrantes9@outlook.com



PALAVRAS-CHAVE

Feedback. Ensino-
aprendizagem.
Administração.

Resumo: O *feedback* é considerado um elemento importante para o processo de aprendizagem discente. O presente estudo objetiva analisar a contribuição da utilização de *feedbacks* para o processo de aprendizagem dos estudantes na percepção dos discentes matriculados em disciplinas da graduação em Administração da UFPB. As disciplinas utilizam *feedbacks* em três momentos distintos ao longo da sua execução. A pesquisa, de caráter qualitativo básico, foi desenvolvida a partir da observação participante e análise de relatos extraídos de questionários respondidos pelos discentes. Os resultados da investigação revelam que os alunos tendem a valorizar os *feedbacks* e os consideram importantes tanto na vida profissional quanto acadêmica. Além disso, entendem que o *feedback*

efetivo deve ser imediato, expresso individualmente, podendo ser oral ou escrito, tornando-se uma prática contínua, clara, objetiva e de qualidade. Ademais, o estudo contribui com a estruturação do processo de *feedback* enquanto estratégia de ensino, considerando a operacionalização, regras e especificidades a se observar em sua aplicação, de forma a facilitar sua replicação por outros docentes.

KEYWORDS

Feedback.
Teaching-Learning.
Business.

Abstract: Feedback is considered a substantial element in the student learning process. This paper analyzes the contribution of feedback to the student learning process in the perception of students enrolled in undergraduate Business courses at UFPB (Universidade Federal da Paraíba). The subjects use feedback at three different times during the course. The research, of a basic qualitative nature, was developed based on participant observation and analysis of reports extracted from questionnaires answered by students. The results show that students tend to value feedback and consider it crucial in both their professional and academic lives. Moreover, they understand that effective feedback should be immediate, expressed individually, and can be oral or written, making it a continuous, clear, objective and quality practice. Furthermore, the study contributes to structuring the feedback process as a teaching strategy, considering the operationalization, rules, and specificities to be observed in its application to facilitate its replication by other teachers.

PALABRAS CLAVE

Feedback. Enseñanza-
Aprendizaje.
Administración.

Resumen: El feedback se considera un elemento importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El presente estudio pretende analizar la contribución del uso del feedback al proceso de aprendizaje del alumno en la percepción de los alumnos matriculados en los cursos de licenciatura de Administración de Empresas de la UFPB. Las materias utilizan el feedback en tres momentos diferentes durante la realización del curso. La investigación, de carácter cualitativo básico, se desarrolló a partir de la observación participante y del análisis de los informes extraídos de los cuestionarios respondidos por los alumnos. Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes tienden a valorar el feedback y lo consideran importante tanto en su vida profesional como académica. Además, entienden que un feedback eficaz debe ser inmediato, expresado individualmente y puede ser oral o escrito, convirtiéndose en una práctica continua, clara, objetiva y de calidad. Además, el estudio contribuye a estructurar el proceso de feedback como estrategia de enseñanza, considerando la operacionalización, reglas y especificidades a ser observadas en su aplicación, para facilitar su replicación por otros profesores.

Introdução

Formar profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho é um dos grandes desafios do ensino superior. Diante disso, faz-se necessário que os estudantes desenvolvam competências para o desempenho profissional. Os professores, além de ministrar o conteúdo teórico ao estudante, precisam apresentar da forma mais real possível, o que ele encontrará fora das paredes da sala de aula (Herrera *et al.*, 2020). Entretanto, o uso de metodologias inovadoras de ensino pode não alcançar o resultado esperado pois, muitas vezes, não há a priorização dos interesses e necessidades dos discentes (Farias, Martin & Cristo, 2015).

A avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos possibilita a geração de informações a respeito do desempenho do estudante (Pricinote & Pereira, 2016) e, assim, surge a importância do *feedback*, que pode ser definido como uma informação específica obtida a partir da observação da performance ou conhecimento do estudante na realização de uma tarefa (Stone, 2014). O *feedback* dos professores apresenta um papel importante na promoção da autorregulação da aprendizagem discente (Graham, 2018), a partir das informações fornecidas pelo docente sobre fatores como entendimento e desempenho dos alunos na aprendizagem (Guo, 2020).

O *feedback* promove a aprendizagem, observando o progresso do aluno ou a falta dele, tecendo apontamentos sobre as necessidades, além de motivá-lo ao envolvimento na execução das atividades (Núñez *et al.*, 2015), auxiliando os discentes a ampliar o seu potencial de conhecimento, aumentando sua consciência dos pontos fortes e áreas de melhoria, identificando ações a serem tomadas para melhoria do desempenho (Guo & Wei, 2019).

Entretanto, o *feedback* não pode ficar restrito a uma comunicação unilateral, partindo do professor, sobre o desempenho positivo ou negativo do aluno (Murdoch-Eaton, 2012). O estudante, nesse processo, deve assumir uma postura ativa, de forma a “confirmar, adicionar, substituir, ajustar ou reestruturar o conhecimento, as habilidades e as atitudes, desenvolvendo novas ideias e capacidades” (Pricinote & Pereira, 2016, p. 2).

Além disso, é fundamental que os alunos também forneçam *feedback*, avaliando as metodologias e estratégias do professor para identificar oportunidades de melhoria, bem como concedam *feedback* entre pares, contribuindo para melhorias dos seus colegas, quando necessário.

Acredita-se que o *feedback* efetivo possibilita o alcance de resultados tangíveis, compreendendo todas as fases do processo (tarefa, observação, informação gerada) e contribuindo significativamente para o ensino-aprendizagem (Tanis, 2020). Com efeito, proporciona uma oportunidade valiosa para aprender e refletir (Santos & Santos, 2020), com implicações para a construção coletiva do conhecimento, em distintos relacionamentos, a saber: professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno. Ademais, entende-se que o *feedback* colabora para o aprimoramento e desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes (Santos, Lira Filho & Santos, 2021).

Nessa perspectiva, no curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, as disciplinas ‘Organização e Métodos’ e ‘Gestão da Qualidade e Produtividade’ utilizam a metodologia ‘Aprendizagem baseada em Projetos (ABPj)’ que proporciona aos alunos contato direto com empresas a partir de um projeto de consultoria nessas organizações (Araújo, Kruta-Bispo, Ayres & Silva, 2019). Por meio desses projetos, os alunos podem desenvolver

habilidades como liderança, trabalho em equipe, resolução de problemas, negociação, comunicação assertiva, entre outros.

As disciplinas utilizam o processo de *feedback* em três momentos distintos: (a) *feedback* da primeira versão das atividades práticas, realizado pelo docente e monitor(es) às equipes; (b) *feedback* pós-apresentações, em que o docente e monitor(es) avaliam as equipes e cada integrante da equipe avalia o(a) líder e vice-versa; (c) avaliação final da disciplina, em que cada discente avalia os demais integrantes da equipe, o(a) líder, o(s) monitor(es), a docente, a disciplina e realiza uma auto avaliação.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição da utilização de *feedbacks* para o processo de aprendizagem dos estudantes na percepção dos discentes matriculados em disciplinas da graduação em Administração da UFPB.

O estudo contribui teoricamente por auxiliar na produção do conhecimento científico sobre o assunto, pois são necessários estudos que investiguem o *feedback* no ensino-aprendizagem em Administração, avançando na compreensão das lacunas encontradas na literatura especializada (Santos, Lira Filho & Santos, 2021; Walker, Oliver & Mackenzie, 2021; Boud & Molloy, 2013).

Além disso, contribui com a disseminação de reflexões e debates que podem propiciar o alcance de resultados no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, contribui à prática, pois possibilita a utilização da estratégia apresentada em disciplinas de diversos cursos de graduação.

Elementos teóricos da pesquisa

No processo de ensino-aprendizagem, o *feedback* é um elemento crucial para a melhoria da aprendizagem discente (Clark,

2012), reduzindo lacunas entre o entendimento dos alunos, suas habilidades e os objetivos de aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007), sendo conceituado como uma informação disponibilizada por um agente sobre aspectos do desempenho. Pode ser eficaz ou não funcionar efetivamente na aprendizagem discente, a depender do formato adotado (Guo & Wei, 2019).

O *feedback* também pode ser caracterizado como um recurso revitalizante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Professores que empregam essa abordagem têm maior propensão a fomentar o engajamento discente, bem como aprimorar sua própria aprendizagem (Consoni, 2010).

Guo (2017) identificou cinco tipos de *feedback* por parte do professor: (i) *feedback* de verificação, que consiste no julgamento à resposta do aluno, atribuindo notas ou atestando como correta ou incorreta; (ii) *feedback* direto, consistindo na resposta direta às perguntas dos discentes; (iii) *feedback* de escalonamento, que consiste em uma sequência de dicas ou soluções parciais para facilitar o entendimento dos alunos e o alcance das respostas corretas por si próprios (McMillan, 2014); (iv) elogios, consistindo na valorização do desempenho, atitudes ou resultados dos alunos; e (v) críticas, referindo-se à resposta negativa ao comportamento ou desempenho dos alunos (Guo, 2020).

Brown, Peterson e Yao (2016) apontam que os discentes que aproveitam ativamente o *feedback* no seu processo de aprendizagem alcançam melhores resultados em sua autorregulação. Os pesquisadores Hernandez-Rivero, Santana-Bonilla e Sosa-Alonso (2021) atestaram que o *feedback* está diretamente relacionado a autorregulação da aprendizagem discente, devendo ser interpretado e internalizado de forma eficaz, com um

monitoramento eficiente (Chou & Zou, 2020).

Assim, os discentes percebem a efetividade do *feedback* na aprendizagem autorregulada quando estão presentes os seguintes elementos: (i) *feedback* do professor simultâneo, específico e focado na tarefa, com clareza e compreensão (Pereira *et al.*, 2016); (ii) possibilidade de *feedback* entre pares (alunos), com diálogo e interação; (iii) utilização de ambientes virtuais para dar *feedback*; e, por fim, (iv) especificações claras sobre a atividade e os resultados esperados desde o início (Hernandez-Rivero Santana-Bonilla & Sosa-Alonso, 2021).

Hattie e Timperley (2007) reforçam que a melhoria dos resultados de aprendizagem está diretamente ligada à motivação discente, algo que é reforçado nas pesquisas de Pitt e Norton (2017) e Nahadi, Firman e Farina (2015). Nesse sentido, o *feedback* ajuda os discentes a focar na aprendizagem para a superação de dificuldades, além da percepção de que o seu progresso tem sido acompanhado pelo docente (Ghilay & Ghilay, 2015).

Langer (2011), por sua vez, reforça que o *feedback* é um fenômeno multidimensional intimamente ligado ao contexto, às vivências prévias tanto dos estudantes quanto dos professores e monitores, bem como às tecnologias utilizadas e, ainda, à forma como o *feedback* é disponibilizado.

Com efeito, o *feedback* pode ser visto como uma via de mão dupla, pois permite que o professor também possa receber e ser beneficiado, o que leva a um constante aperfeiçoamento da sua prática docente (Cokson, 2017). Esse diálogo bilateral (entre estudante e professor) é fundamental, visto que o discente só consegue interpretar o *feedback* se tal diálogo for autêntico e natural, fornecido com sensibilidade e de forma adequada (Farias, Martin, & Cristo, 2015; Price,

Handley, Millar, & Donovan, 2010).

Tal sensibilidade ao fornecer *feedback* é crucial, pois um *feedback* negativo pode desencadear reações desfavoráveis no receptor, impactando na utilização e aceitação do mesmo (Santos & Santos, 2020). Além disso, são considerados elementos primordiais para um *feedback* bem-sucedido: a disposição para dar e receber críticas (Cokson, 2017); o diálogo (Price, Handley, Millar, & Donovan, 2010); e, as emoções, sejam positivas ou negativas (Cokson, 2017).

Outro aspecto importante sobre o *feedback* eficaz é percebido na pesquisa de Thurlings, Vermeulen, Bastiaens e Stijnen (2013): o *feedback* deve ser concedido imediatamente, o que é reforçado por Farmani, Akbari e Ghanizadeh (2017) e Riyianto e Aryulina (2020). O *feedback* imediato potencializa o processo de aprendizagem e auxilia no entendimento dos conteúdos, de acordo com Badyal *et al.* (2019). Tal aspecto também implica no aumento da motivação para aprendizagem (Farmani, Akbari, & Ghanizadeh, 2017; Hattie & Timperley, 2007). Portanto, o *feedback* concedido imediatamente torna-se mais eficaz para o aprendizado do aluno, oportunizando revisões com base no *feedback* (Ryianto & Aryulina, 2020). Thurlings *et al.* (2013) concluíram que o *feedback* eficaz é concentrado na tarefa (e não no indivíduo), com direcionamento e elaborado com neutralidade.

Além disso, o *feedback* pode ser concedido individualmente ou em grupo (Hattie & Timperley, 2007). Ribeiro-Pereira e Assunção-Flores (2013) atestaram que estudantes se sentem mais confortáveis quando o *feedback* é disponibilizado de maneira individual, embora afirmem que o *feedback* em grupo pode ser mais proveitoso e enriquecedor. Pricinote e Pereira (2013) também ressaltaram a preferência dos alunos

por *feedbacks* específicos (individuais) e não gerais ao grupo. Por fim, Watling, Driessen, Vleuten e Lingard (2014) enfatizaram como características positivas do *feedback* ser específico, ter credibilidade, permitindo a obtenção de melhorias na *performance*, mesmo que seja positivo ou negativo.

Williams (2005) também destaca a existência de tipos distintos de *feedback*, que podem ser utilizados de acordo com cada situação que se ocorre. Nessa perspectiva, o *feedback* pode ser classificado em diferentes tipos: o (i) *feedback* positivo, que busca reforçar um comportamento desejado para que se repita; o (ii) *feedback* corretivo, que visa promover a mudança de conduta do receptor; o (iii) *feedback* ofensivo, que desvaloriza o destinatário da mensagem; e, por último, o (iv) *feedback* insignificante, caracterizado por ser muito genérico, deixando o indivíduo receptor com dúvidas sobre seu propósito.

Ademais, evidenciam-se inúmeros benefícios relacionados à adoção do *feedback* no ensino, visto que se trata de uma ferramenta que potencializa o processo de aprendizagem (Santos & Santos, 2020). Assim, ao manter-se informado sobre seu progresso, com a identificação de lacunas, orientações sobre necessidades observadas e outros recursos facilitadores, o estudante se torna protagonista do processo de aprendizagem (Consoni, 2010).

Elementos metodológicos da pesquisa

O presente estudo, visando alcançar o objetivo estimado, pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa básica (Merriam, 2009), buscando analisar a contribuição da utilização de *feedbacks* no processo de aprendizagem, a partir da percepção dos discentes matriculados em disciplinas do curso de Administração da

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, em dois períodos letivos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter exploratório e descritivo. Os dados coletados foram extraídos de três fontes principais: (i) observação participante, quando a professora responsável pelas disciplinas e dois monitores passaram a observar a metodologia ativa utilizada nos componentes curriculares (Aprendizagem baseada em Projetos – ABPj) e a sua constante prática de *feedbacks*; (ii) análise dos relatos reflexivos acerca dos *feedbacks* concedidos nas disciplinas, extraídos dos formulários de Avaliação de Disciplina; e, por último, (iii) questionário com perguntas abertas e fechadas, para que os discentes descrevessem as situações vivenciadas, refletindo exclusivamente sobre os *feedbacks*.

Os discentes matriculados nos dois semestres estudados totalizaram 58 (cinquenta e oito) alunos. Acerca do gênero dos discentes, 62% dos respondentes eram mulheres e 38% eram homens. Sobre sua faixa etária: 52% encontram-se na faixa etária de 18 até 23 anos; 35% na faixa etária de 24 até 29 anos e 13% possuem mais de 30 anos.

A observação participante se deu na atuação ao longo da disciplina ‘Organização e Métodos’ e ‘Gestão da Qualidade e Produtividade’, ministrada em períodos letivos compreendidos entre os anos de 2018 e 2019, em que se utilizou a prática de *feedbacks* enquanto técnica para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula – a primeira seção dos resultados deste artigo apresenta a descrição da estratégia de *feedbacks* institucionalizada nas disciplinas supracitadas.

Por se tratar de um requisito avaliativo, todos os estudantes responderam ao formulário de Avaliação de Disciplina (*online*, via *Google Forms*). A partir dos formulários,

foram extraídos 17 (dezesete) relatos em que os alunos destacaram a estratégia de *feedbacks* com termos e expressões específicas.

Por sua vez, dos 58 (cinquenta e oito) alunos matriculados, 52 (cinquenta e dois) responderam ao questionário específico sobre a prática de *feedbacks*, no período que compreendeu a aplicação do questionário (setembro a novembro de 2019), através de formulários *online* (via *Google Forms*).

Tais questões foram formuladas a partir dos estudos de Pricinote e Pereira (2013) e Ribeiro-Pereira e Assunção-Flores (2013), indagando os discentes, a partir de questões abertas, acerca da relevância do *feedback*, a importância do *feedback* para sua prática profissional; o melhor formato de concessão de *feedbacks*, bem como sobre o *feedback* perfeito na percepção deles. Além disso, foi solicitado aos estudantes que atribuíssem notas de 0 a 10 para cada momento de *feedback* que ocorreu nas disciplinas.

Após coleta, os dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), de forma a descrever sistematicamente os dados, reinterpretar e compreender os significados presentes, consistindo em três etapas: (i) pré-análise dos dados; (ii) exploração sistemática e codificação do material; e, (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, com categorias de análise.

O procedimento de análise que resultou na categorização dos dados foi realizado a partir da leitura e releitura dos dados transcritos por três dos pesquisadores responsáveis. A partir das avaliações individuais de cada pesquisador, houve uma nova rodada de avaliação simultânea entre todos os pesquisadores, observando as convergências e semelhanças dos códigos, o que resultou na atribuição definitiva dos códigos e suas

respectivas categorias.

Assim, os trechos selecionados, codificados e categorizados totalizaram 67 comentários, recebendo os códigos C1 a C67. Por sua vez, dos dados codificados emergiram as seguintes categorias de análise temática: (i) percepção dos discentes sobre os *feedbacks* oferecidos nas disciplinas; (ii) percepção dos discentes sobre a relação entre *feedback* e o processo de aprendizagem; e, por fim, (iii) percepção dos discentes sobre *feedbacks* oferecidos em outras disciplinas do curso.

Ademais, apesar de não se tratar de um estudo quantitativo, optou-se por analisar os dados extraídos das questões fechadas (atribuição de notas para os momentos de *feedback*) a partir do *software IBM SPSS* para a análise descritiva dos resultados.

Estruturação do processo de *feedback* como estratégia ativa de ensino

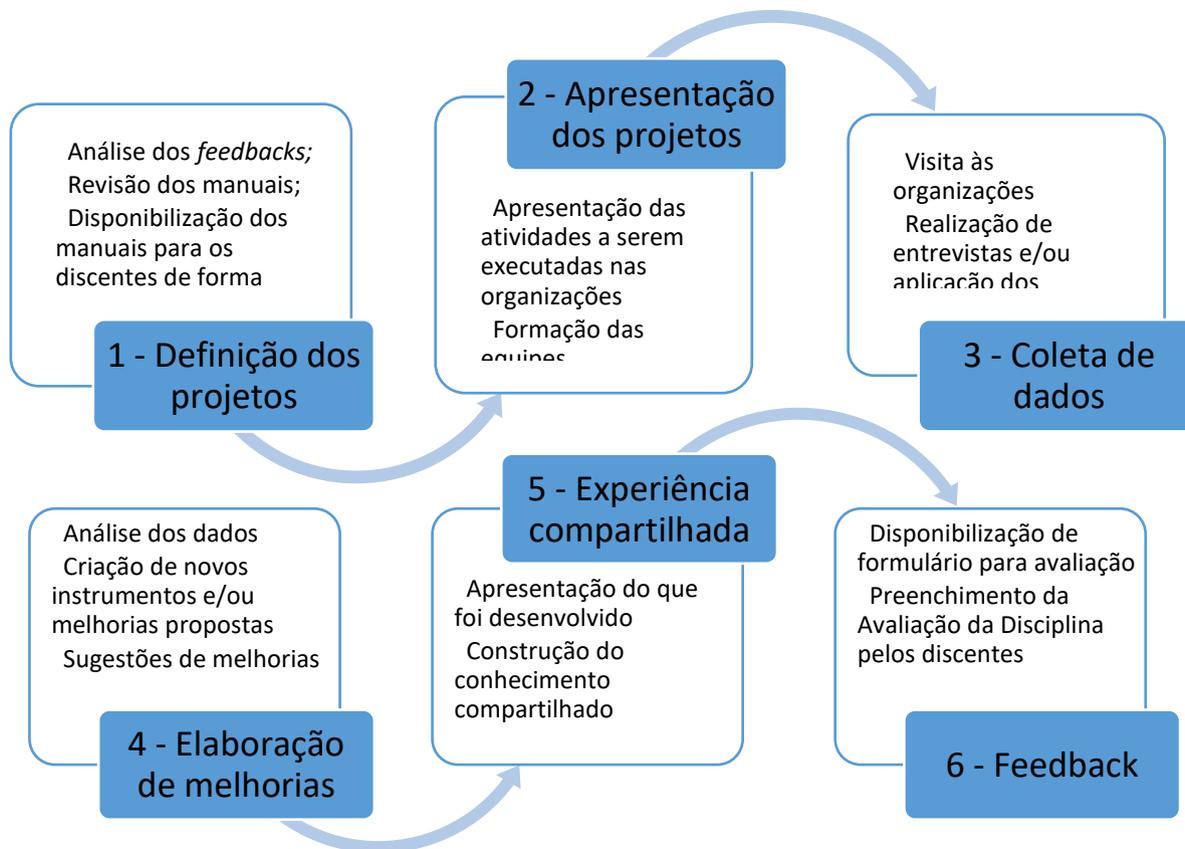
No curso de graduação em Administração da UFPB, as disciplinas ‘Organização e Métodos’ e ‘Gestão da Qualidade e Produtividade’ utilizam a metodologia ‘Aprendizagem baseada em Projetos’ (ABPj), proporcionando aos alunos contato direto com as organizações públicas ou privadas, realizando projetos de consultoria nestas organizações (Araújo *et al.*, 2019). Dividida em duas unidades das disciplinas, intituladas como ‘estágios’, na primeira etapa os alunos realizam um Diagnóstico Organizacional e, na segunda etapa, os discentes analisam a Rotina Organizacional, propondo melhorias ou criando instrumentos para a empresa.

Dentro dessa metodologia ativa de aprendizagem, são realizadas seis etapas em cada disciplina: (i) definição do projeto; (ii) apresentação do projeto; (iii) coleta de dados;

(iv) elaboração de melhorias; (v) experiência compartilhada; e (vi) *feedback* dos alunos. A

descrição das etapas pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1
Etapas da metodologia utilizada nas disciplinas



Fonte: adaptada de Araújo *et al.*, 2019.

A seguir, apresenta-se como acontece a aplicação da metodologia ABPj nas disciplinas, constituída por seis etapas, a saber:

- *Etapa I – Definição dos projetos:* etapa que consiste na análise dos *feedbacks* recebidos nas edições anteriores das disciplinas, de modo a pôr em prática o princípio de melhoria contínua. A partir dos *feedbacks*, são revistos os manuais de orientações dos estágios a serem realizados pelos alunos, bem como os demais materiais pedagógicos.
- *Etapa II – Apresentação dos projetos:* nesse momento, são apresentados aos alunos os manuais já disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Além disso, é realizada a formação das equipes, que são compostas por quatro a cinco membros e, em cada estágio, define-se um líder que deverá delegar as atribuições para os demais componentes. Tal formação de cada equipe pode ocorrer de modo espontâneo pelos estudantes, ou de forma aleatória (Kruta-Bispo *et al.*,

2022). Com as equipes formadas, são apresentados aos discentes a descrição de cada atividade a ser realizada.

- *Etapa III – Coleta de dados:* as equipes são direcionadas a buscarem organizações e realizar visitas, de forma a coletar as informações necessárias à realização do trabalho (entrevistas ou questionários).
- *Etapa IV – Elaboração de melhorias:* nesse momento, as equipes analisam o que foi coletado, constroem instrumentos e/ou propõem melhorias.
- *Etapa V – Experiência compartilhada:* apresentação dos resultados alcançados pelas equipes, comentando dificuldades e descrevendo como se deu a construção do conhecimento compartilhado.
- *Etapa VI – Feedback dos alunos:* ao final de cada semestre, em que os alunos fazem uma autoavaliação, assim como avaliam colegas, disciplina, monitores e docente, num formulário intitulado “Avaliação da Disciplina”.

O *feedback* aparece como uma etapa fundamental, pois ao passo que encerra o ciclo, ele também inicia o período letivo seguinte. A etapa de *feedback* consiste, então, num momento em que os alunos conseguem fazer livremente uma reflexão sobre cada disciplina, a metodologia aplicada, o docente, os monitores, seus colegas e, também, sobre si mesmo. Isso permite uma reflexão acerca do que foi proposto durante o semestre e o início do semestre seguinte (Araújo *et al.*, 2019).

Entretanto, cabe observar que o momento de *feedback* não aparece dentro das disciplinas apenas como a etapa que encerra o semestre. Ele permeia as etapas da seguinte forma:

- (i) *Feedback da primeira versão das atividades práticas*, realizado pelo docente e monitor(es) às equipes, imediatamente após o envio e de forma escrita, enviado diretamente à equipe (*etapa IV da metodologia*). Primeiro, as equipes enviam o projeto realizado; depois, professor e monitor(es) avaliam o trabalho enviado e, se necessário, apontam sugestões de melhorias; por fim, caso haja a necessidade de correção, o trabalho é novamente enviado e este será o definitivo para o dia da apresentação.
- (ii) *Feedback pós-apresentações*, quando o docente e monitor(es) avaliam as equipes e cada integrante da equipe avalia o(a) líder e demais integrantes, além de apontar os pontos positivos e negativos da experiência, sendo realizado de forma oral, imediata e diante da turma (*etapa V da metodologia*). Nesse momento, focaliza-se a dinâmica de trabalho em equipe, buscando entender como foi a dinâmica construída por cada equipe, enfatizando o papel do líder estratégico com a avaliação dos seus pontos fortes e fracos pelo próprio líder e por todos os membros da equipe. Paralelamente, todos os integrantes se autoavaliam. Há ainda a realização da avaliação pelo docente e monitor(es), que destaca pontos que consideram a qualidade do que foi entregue, a divisão das tarefas, o trabalho em equipe e apresentação do que foi construído, além de oportunidades de melhorias seguintes.
- (iii) *Avaliação Final da disciplina*, onde cada discente avalia aspectos importantes da disciplina, considerando todas as experiências vivenciadas ao longo de cada

componente curricular (*etapa VI e I da metodologia*). Consiste em disponibilizar um espaço em que os estudantes podem realizar uma livre autorreflexão acerca do seu próprio desempenho, bem como o dos próprios colegas. Além disso, a

possibilidade de apontar o que gostou e o que poderia melhorar em cada disciplina, permite uma construção constante.

A Tabela 1 sintetiza cada um desses momentos de *feedback*.

Tabela 1

Estruturação dos momentos de *feedback* ao longo das disciplinas

Momento de <i>Feedback</i>	Descrição	Formato	Etapa ABPj
(i) <i>Feedback</i> da primeira versão das atividades práticas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> do docente e monitor (es) para cada equipe 	<ul style="list-style-type: none"> • Enviado ao grupo de maneira escrita, através da plataforma virtual, em até 72 horas após o envio do trabalho pela equipe • Pode acontecer presencialmente, em grupo, a depender da carga horária disponível nas disciplinas. 	IV (ocorrendo duas vezes ao longo das disciplinas, em cada ‘estágio’ realizado).
(ii) <i>Feedback</i> pós-apresentações	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> de cada integrante para o líder da equipe e demais membros • <i>Feedback</i> de cada líder para os integrantes da equipe • Autoavaliação de cada integrante / líder • <i>Feedback</i> do docente e monitor (es) para cada equipe 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as modalidades de <i>feedback</i> executadas nesse momento ocorrem de maneira oral, presencialmente, imediatamente após a apresentação pela equipe, quando cada integrante se autoavalia, avalia os demais integrantes e seu líder, bem como detalha a experiência; • O docente e monitor(es) também concedem <i>feedback</i> de maneira oral, em frente à turma. • Ocasionalmente, integrantes de demais equipes também podem conceder <i>feedback</i> à equipe apresentadora, listando pontos fortes e oportunidades de melhoria. 	V (ocorrendo duas vezes ao longo das disciplinas, em cada ‘estágio’ realizado).
(iii) Avaliação final da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> da turma para o docente, monitor(es), disciplina, líderes, integrantes das equipes e autoavaliação do próprio desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudante da turma preenche um formulário <i>online</i>, de forma escrita, atribuindo notas e tecendo comentários acerca de cada aspecto avaliado. 	VI (ocorrendo ao final das disciplinas) * Os resultados coletados serão utilizados na etapa I da próxima edição da disciplina.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Implicações dos *feedbacks* para o processo de aprendizagem discente

A partir dos relatos, foram identificadas categorias que auxiliaram os pesquisadores a avaliarem a aplicação da estratégia de *feedbacks* e suas implicações para a aprendizagem discente.

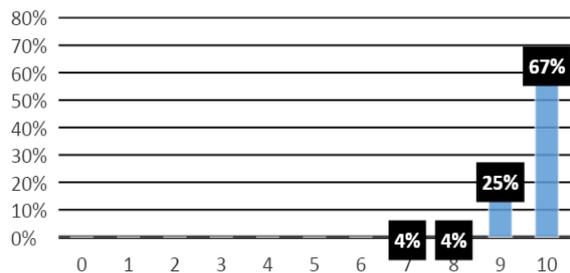
Percepção dos discentes sobre os *feedbacks* oferecidos nas disciplinas

Visando analisar a percepção dos respondentes sobre cada momento de *feedback*, o primeiro questionamento buscou descobrir o grau de relevância da utilização do *feedback* da primeira versão das atividades práticas, em uma escala de 0 (irrelevante) a 10 (totalmente relevante).

Os resultados atestam que os *feedbacks* ofertados após a entrega da primeira versão

são totalmente relevantes, com 67% dos respondentes atribuindo nota 10 (dez), atestando a importância deste momento em que o docente e monitor(es) avaliam e sugerem possíveis melhorias para o trabalho prático realizado. Na Figura 2, podem ser visualizados os resultados.

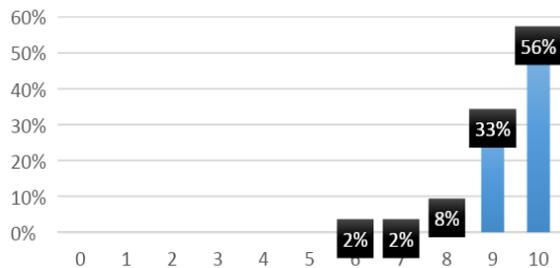
Figura 2
Grau de relevância dos *feedbacks* – 1ª versão



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Depois, foram questionados sobre os *feedbacks* realizados oralmente após as apresentações em equipe, buscando analisar o grau de relevância na percepção dos discentes numa escala de 0 (irrelevante) a 10 (totalmente relevante). 56% dos respondentes apontaram que estes *feedbacks* são totalmente relevantes. Os resultados estão dispostos na Figura 3.

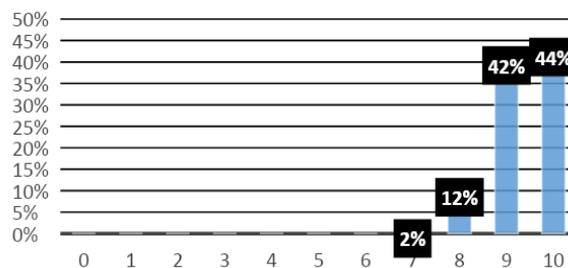
Figura 3
Grau de relevância dos *feedbacks* pós-apresentações



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na sequência, os discentes foram questionados sobre a Avaliação Final da disciplina, através do *feedback* realizado pelos próprios alunos, buscando também analisar o grau de relevância numa escala de 0 (irrelevante) a 10 (totalmente relevante). Percebeu-se esse momento de *feedback* como totalmente relevante, com 44% dos respondentes atribuindo nota 10 (dez) e 42% destes atribuindo nota 9 (nove). Tal resultado pode ser visualizado na Figura 4, possibilitando compreender a importância de ouvir a opinião dos discentes sobre as disciplinas ao todo e aprimorar sua metodologia no período letivo subsequente.

Figura 4
Grau de relevância da Avaliação Final das disciplinas



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Questionados sobre a forma em que os *feedbacks* ofertados eram mais efetivos, 21% dos respondentes apontaram o *feedback* oral; 12% apontaram o *feedback* escrito; e, 67% consideraram ambas as formas – oral e escrita – como efetivas. Ao serem questionados sobre a forma em que se sentiam mais confortáveis para receber os *feedbacks*, 56% apontaram que individualmente, convergindo com os achados das pesquisas de Ribeiro-Pereira e Assunção-

Flores (2013) e Pricinote e Pereira (2013).

Indagados se, na percepção deles, os *feedbacks* contribuirão para a prática profissional dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas, utilizando uma escala de 0 (irrelevante) a 10 (totalmente relevante), 91% dos estudantes atestaram como totalmente relevantes os *feedbacks*.

Acerca do processo de *feedback* e outros aspectos percebidos nas disciplinas, os estudantes evidenciaram a importância do *feedback* tanto na vida profissional quanto acadêmica, quanto em qualquer área da vida, mesmo que o próprio indivíduo não seja diretamente beneficiado, conforme apontam C3 e C44:

Todos os *feedbacks* foram passados de forma leve, sem constrangimentos. Nos fez não só decorar e sim aprender a fazer o processo. Dar um *feedback* é dar a oportunidade de melhoria. Seja em qualquer área da vida, mesmo que você não seja diretamente beneficiado, você melhora a qualidade de um serviço. Na vida acadêmica e profissional não seria diferente. A professora e o monitor passam muita segurança (C3).

Os *feedbacks* proporcionados pelos monitores, orientados pela professora, isso tudo e muito mais contribuiu bastante na minha formação e vou levar esse aprendizado para vida (C44).

Foi observado também que o *feedback* é um elemento essencial para a aprendizagem discente, atestando o que aponta Weaver (2007), permitindo a correção de erros e incitando os estudantes a enxergarem problemas e buscar soluções, confirmando também a importância do *feedback* na metodologia prática utilizada nas disciplinas (C8, C9, C11, C12, C43 e C46).

A metodologia adotada pela professora possibilitou a aplicação da teoria na realidade de uma empresa. O *feedback*, por sua vez, permitiu a correção dos erros antes da apresentação do trabalho, sendo ele o grande diferencial da disciplina, pois deu a oportunidade de enxergarmos problemas e erros que passaram despercebidos. Permitindo, desse modo, a melhoria do trabalho e uma maior confiança durante a apresentação (C8).

Sem seus esclarecimentos e *feedbacks* nossos trabalhos teriam desandado (C43).

O *feedback* além de ser importante para dizer acertos e erros ou pontos de melhoria, contribuem para ver como podemos ser melhores profissionais; sabendo que existem terceiros observando tudo no mercado. É uma estratégia extremamente relevante para a metodologia de ensino da disciplina! (C12) [...] essa foi a primeira vez que tive o privilégio de cursar uma disciplina com *feedback*. Gostei muito da metodologia e contribuiu muito para melhor compreensão da disciplina (C9).

Os *feedbacks* foram de grande importância para que a partir disso a gente melhorasse todo o nosso trabalho, procurando tornar o mais profissional possível (C46)

Esse *feedback* foi uma inovação pra mim. Nunca tive essa metodologia de enviar a primeira versão do trabalho, receber um *feedback* dizendo no que podemos melhorar, para poder mandar novamente. (C11)

A partir dos relatos, pode-se atestar que o *feedback* auxilia os discentes a focalizar a superação de dificuldades. Além disso, conseguem sentir que o seu progresso tem sido acompanhado pelo professor, conforme destacam Ghilay e Ghilay (2015).

Outros aspectos relevantes foram percebidos, especialmente na gestão dos discentes na execução das atividades: “[...] ajudaram muito, tanto no individual quanto no coletivo, para gerir uma equipe, consciência

de prazos e cumprimentos de tarefas” (C5), possibilitando também mais segurança aos estudantes (C13).

Percepção dos discentes sobre a relação entre *feedback* e o processo de aprendizagem

A seguir, buscou-se entender a relação entre *feedback* e o processo de aprendizagem. Guo (2017) aponta que o *feedback* é capaz de influenciar poderosamente a aprendizagem. De forma a estudar essa relação, foram extraídas do estudo de Ribeiro-Pereira e Assunção-Flores (2013) as seguintes afirmações:

- (i) Penso que o *feedback* é um elemento importante para a minha aprendizagem;
- (ii) O *feedback* dá-me orientações para poder melhorar minha aprendizagem; e
- (iii) Considero que o *feedback* fornecido ao longo de minha experiência terá implicações nas tomadas de decisão profissionais.

Os participantes analisaram cada afirmação classificando como ‘discordo totalmente’, ‘discordo’, ‘não concordo nem discordo’, ‘concordo’ e ‘concordo totalmente’. Na primeira afirmação, 60% dos participantes declaram que o *feedback* é um elemento importante para a aprendizagem deles, concordando totalmente com a proposição.

Os participantes consideram ainda que o *feedback* proporciona orientações para poderem melhorar as suas aprendizagens futuras (96%: 63% concordam totalmente e 33% concordam). Além disso, 83% dos discentes consideram que todo *feedback* fornecido ao longo das suas experiências acadêmicas terá implicações nas tomadas de

decisão profissionais (46% concordam totalmente e 37% concordam).

Tais resultados corroboram com os achados de Ribeiro-Pereira e Assunção-Flores (2013) e reforçam o que os pesquisadores Thurlings *et al.* (2013) concluíram, ao alegarem que o *feedback* eficaz é concentrado na tarefa, com direcionamento e neutralidade.

Os estudantes também foram questionados sobre o que, na percepção deles, pode ser considerado um *feedback* perfeito. De acordo com os discentes, o *feedback* perfeito deve ser imediato, impessoal e imparcial (C22, C35, C42, C43 e C48). Os participantes apontaram também a importância de ser tanto positivo – quando se atinge os objetivos esperados – quanto negativo – buscando a melhoria e correção de erros –, concedido de forma empática e sincera, em consonância com os tipos apresentados por Williams (2005). Os relatos de C23, C45 e C35 também apresentam aspectos relevantes, a saber:

Feedback perfeito, na minha percepção, é você saber se a atividade que você está desenvolvendo ou desenvolveu foi o esperado ou não. *Feedbacks* não apenas negativos ‘pra’ corrigir algo, mas também *feedbacks* positivos, quando o que foi feito realmente atingiu os critérios esperados. E saber o momento de o *feedback* ser dado de forma individual ou em grupo é de grande importância (C23).

Um *feedback* perfeito deve ter uma análise muito criteriosa sobre o que está sendo avaliado, mas deve também ser passado de forma empática e sincera. No momento da reflexão cabe a pessoa que recebeu o *feedback*. Acredito que sempre é legal a pessoa que vai dar o *feedback* (seja positivo ou de ponto de melhoria), sensibilizar a pessoa que vai receber (C45).

Aquele que é passado de forma consistente, coerente e com o máximo de imparcialidade possível, tendo a intenção de informar pontos

de melhoria ou parabenizando o que está sendo feito corretamente, ou seja, sendo construtivo (C35).

Alguns participantes afirmaram que não existe *feedback* perfeito, sendo ideal o *feedback* contínuo, buscando sempre a melhoria do receptor, norteando a forma certa da realização das ações. Com isso, C30 e C36 afirmam que:

Acredito que o mesmo não existe. O ser humano nunca irá atingir a perfeição, então o *feedback* ideal é o *feedback* contínuo, tentar sempre melhorar. Em termos de metodologia para sala de aula entendo que uma boa opção é o *feedback* oral mesmo, em forma de conversa em grupo onde todos podem contribuir para acrescentar ao *feedback* (C30).

Não há um *feedback* certo nem errado, nem perfeito. Para mim, existem *feedbacks* por diferentes visões e, existem aqueles que por dominarem alguma coisa, pode contribuir para quem ainda não tem tal domínio... E assim as pessoas contribuem umas com as outras (C36).

Os participantes também afirmaram que o emissor deve entender do assunto tratado (C33, C36). O *feedback* deve também, na percepção dos discentes, ser claro e objetivo, evitando também ruídos na transmissão da mensagem (C29), sem deixar o receptor desconfortável (C38), e “*sem tentar diminuir o valor ou esforços de quem está sendo avaliado*” (C40).

Tais percepções reiteram a necessidade de uma postura sensível na concessão de *feedback*, o que impacta na utilização e aceitação do mesmo, conforme destacam Santos & Santos (2020).

Percepção dos discentes sobre *feedbacks*

ofertados em outras disciplinas do curso

Na última subseção, os discentes foram questionados se a utilização de *feedbacks* poderia ser realizada em outras disciplinas do curso de Administração. As respostas foram unânimes: todos afirmaram que sim.

Ao serem questionados se ao longo do seu curso já cursaram disciplinas que apresentavam *feedbacks* durante ou após a realização das atividades/avaliações, 54% dos discentes responderam que não. Caso tivessem respondido sim à questão anterior, os alunos deveriam apontar quais os métodos de avaliação de aprendizagem que precederam o *feedback*. 34 (trinta e quatro) discentes apontaram que os *feedbacks* ocorreram após a ‘resolução de trabalhos práticos ou experimentais em equipe’, 14 (quatorze) afirmaram que ocorreram após ‘apresentações orais na aula em equipe’ e 7 (sete) afirmaram que ocorreram após ‘trabalhos individuais’. Os resultados obtidos mostram que a maior parte dos métodos de avaliação das aprendizagens que utilizam *feedback* promovem o trabalho em grupo, o trabalho colaborativo e participativo, demonstrando a ausência de *feedback* após provas e avaliações individuais.

Por fim, ao serem questionados sobre as principais lições aprendidas ao longo das disciplinas, os estudantes enfatizaram, além dos conhecimentos técnicos obtidos nos estágios, a importância de buscar e receber *feedbacks* (C51), a importância do *feedback* para o crescimento profissional (C61, C65), além da necessidade de estar disposto a ouvir opiniões, seja no exercício da liderança quanto no trabalho em equipe (C59, C67).

Considerações Finais

O presente estudo teve, como objetivo principal, analisar a contribuição da utilização de *feedbacks* para o processo de aprendizagem dos estudantes na percepção dos discentes matriculados em disciplinas da graduação em Administração da UFPB. Ademais, o estudo descreve a aplicação da estratégia de *feedbacks* no contexto do curso de Administração, de forma a facilitar sua replicação por docentes.

De acordo com o estudo, é perceptível que o *feedback* pode ser considerado importante no processo de aprendizagem discente. Os discentes entendem que o *feedback* ministrado ao longo das disciplinas pode trazer implicações nas tomadas de decisão profissionais futuras, além de proporcionar orientações para melhoria no futuro.

A partir das percepções discentes, conclui-se que o *feedback* oferecido deve ser realizado de maneira empática, sincera, contínua e visando a melhoria e crescimento, mesmo que seja positivo ou negativo. Quanto ao formato, apontaram que a combinação oral e escrita é mais efetiva, além de preferirem que a realização seja preferencialmente individual.

Nessa perspectiva, as disciplinas cumprem o seu papel, visto que o processo de *feedback* ocorre de forma clara focando na tarefa e permitindo uma melhoria contínua dentro do processo de aprendizagem, acontecendo logo após as entregas realizadas. É um processo de interação e diálogo cujo foco é o aprimoramento dos resultados do discente.

Um dos grandes diferenciais das disciplinas é justamente apresentar *feedbacks* entre as atividades práticas, permitindo também a entrega dos trabalhos com ajustes caso houvesse necessidade, além dos *feedbacks* pós-apresentações, permitindo aos discentes a busca pela melhoria contínua ao

longo das disciplinas. Cabe salientar a disposição em ouvir opiniões dos discentes na Avaliação Final de cada disciplina, objetivando coletar sugestões de melhoria que possam ser aplicadas no semestre seguinte.

É importante que o *feedback* objetive auxiliar uma melhor *performance* profissional dos alunos, transmitindo segurança ao discente e possibilitando a este a realização de seu aprendizado de forma consciente e reflexiva, observando as dificuldades que poderá encontrar e, além disso, identificando recursos disponíveis para superá-las. O *feedback* acaba sendo um elemento imprescindível para um processo de aprendizagem efetivo, dinâmico e criativo.

Evidencia-se que o processo de *feedback* desempenha um papel essencial no desenvolvimento de competências-chave nos estudantes. Através das percepções dos discentes, foi possível identificar que o *feedback* proporcionou o aprimoramento de suas habilidades de comunicação, resolução de problemas, liderança e autodesenvolvimento. Além disso, fica claro que o *feedback* contribuiu para a construção da capacidade dos alunos em refletir de maneira crítica sobre seu próprio desempenho, identificar áreas de melhoria e adotar uma abordagem mais consciente e reflexiva em relação ao seu processo de aprendizagem. Dessa forma, as competências profissionais se fortalecem, permitindo que os estudantes estejam melhor preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e tomar decisões mais assertivas ao longo de suas carreiras. O *feedback*, portanto, emerge como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Como oportunidade de pesquisas futuras para o estudo, sugere-se a realização de entrevistas no modelo do grupo focal para que

os discentes consigam debater de forma mais livre sobre o tema permitindo um aprimoramento das análises voltadas às duas questões abertas respondidas no questionário. Sugere-se também a realização de pesquisas que busquem compreender a importância do processo de comunicação envolvido nas questões do *feedback* professor/aluno. Pesquisas futuras também podem investigar o *feedback* sob o ângulo da motivação. Por fim, pode ser sugerida a formalização e o monitoramento do processo de *feedback* em outras disciplinas, tornando-o parte da cultura institucional e desenvolvendo um processo de melhoria contínua em todos os envolvidos.

Referências

- Araújo, H. S. V. R., Kruta-Bispo, A. C. A., Ayres, K. V., & Silva, M. G. C. (2019). Aprendizagem baseada em Projetos: aplicação da metodologia em disciplinas do curso de graduação em Administração. In XLIII Enanpad, 2019, São Paulo. *Anais... XLIII Enanpad*.
- Badyal, D. K., Bala, S., Singh, T., & Gulrez, G. (2019). Impact of immediate feedback on the learning of medical students in pharmacology. *Journal of Advances in Medical Education*, 7(1), 1-6. <https://10.30476/JAMP.2019.41036>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in higher education*, 38(6). <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brown, G. T., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629. <https://doi.org/10.1111/bjep.12126>.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Chou, C. Y., & Zou, N. B. (2020). An analysis of internal and external feedback in self-regulated learning activities mediated by self-regulated learning tools and open learner models. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(55). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00233-y>
- Cokson, C. (2017). *Voices from the East and the West: congruence on the main objective of tutor feedback in higher education*. Assessment & Evaluation in Higher Education, School of Foreign Languages, Renmin University of China, Beijing, China, 42(7), 1168-1179.
- Consoni, B. (2020). *A importância do Feedback*. Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA, Assis.
- Farias, P. A. M., Martin, A. L. A. R., & Cristo, C. S. (2015). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percorso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 143-150. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>.

- Farmani, R., Akbari, O., & Ghanizadeh, A. (2017). The impact of immediate and delayed error correction on Iranian EFL learner's motivation. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(3), 76-88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1039982>
- Ghilay, Y., & Ghilay, R. (2015). FBL: Feedback based learning in higher education. *Higher Education Studies*, 5(5), 1-10.
- Graham, S. (2018). Instructional feedback in writing. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 145–168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guo, W. (2020). Grade-Level Differences in Teacher Feedback and Students' Self-Regulated Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00783>.
- Guo, W. (2017). *The Relationships Between Chinese Secondary Teachers' Feedback and Students' Self-Regulated Learning* (Doctoral dissertation). The Chinese University of Hong Kong, China.
- Guo, W., & Wei, J. (2019). Teacher Feedback and Students' Self-Regulated learning in mathematics: a study of Chinese secondary students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 265–275. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00436-436>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hernández-Rivero, V. M., Santana-Bonilla, P. J., & Sosa-Alonso, J. J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>.
- Herrera, Y. R., Sánchez, M. L. Z., Valdivia-Moral, P., Marín-Marin, J-A., & García, S. A. (2020). Active Methodologies in the Training of Future Health Professionals: Academic Goals and Autonomous Learning Strategies. *Sustainability*, 12(4), art. 1485. <https://doi.org/10.3390/su12041485>.
- Kruta-Bispo, A. C. A., Silva, M. G. C., Lira, G. P., Coelho, A. L. A. L., & Santos, J. R. (2022). O desenvolvimento de competências e o trabalho em equipe: percepção de estudantes de Administração na participação em Grupos Aleatórios. In: XLVI Encontro da ANPAD EnANPAD 2022. *Anais... XLVI EnANPAD 2022*.
- Langer, P. (2011). The use of *feedback* in education: a complex instructional strategy. *Psychol Rep.* 109(1), 775–784. <https://doi.org/10.2466/11.PR0.109.6.775-784>
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*. Virginia Commonwealth University. London: Pearson.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murdoch-Eaton, D. (2012). Feedback: the complexity of self-perception and the transition from 'transmit' to 'received and

- understood'. *Medical Education*, 46(6), 538-540. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04278.x>
- Nahadi, H. Firman J., & Farina, (2015). Effect of feedback in formative assessment in the student learning activities on chemical course to the formation of habits of mind. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 4(1), 36-42. <https://doi.org/10.15294/jpii.v4i1.3499>.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). *Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement*. *J. Educ. Res*, 108, 204–216. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>.
- Pereira, D., Flores, M. A., Simão, A. M. V., & Barros, A. (2016). Effectiveness and relevance of feedback in higher education: a study of undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 7–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.004>
- Pitt, E., & Norton, N. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, 499-516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & Donovan, E. B. O. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), Routledge. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- 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. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n3e00422014>.
- Ribeiro-Pereira, D., & Assunção-Flores, M. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 40-54. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71923-1](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71923-1)
- Riyanto, & Aryulina, D. (2020). Implementing Immediate Feedback with Unlimited Plus Bonus Points to Increase College Student Learning Motivation and Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(3), 387-400. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13327a>.
- Santos, G. T., & Santos, L. L. (2020). O Feedback Como Estratégia De Ensino Para A Educação Em Administração. In XLIV Enanpad, 2020, São Paulo. *Anais... XLIV Enanpad*.
- Santos, L. L., Lira Filho, J. E. H., Santos, G. T., & (2021). Contribuições das concepções do feedback no processo de aprendizagem dos estudantes de administração. In XLV Enanpad, 2021, São Paulo. *Anais... XLV Enanpad*.
- Stone, A. (2014). Online assessment: what influences students to engage with feedback? *The Clinical Teacher*, 11(4), 284-289. <https://doi.org/10.1111/tct.12158>.

Tanis, C. J. (2020). The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning. *Research in Learning Technology*, 28(2319). <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2319>.

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15. <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004>.

Walker, R; Oliver, R; Mackenzie, R. (2021). Group differences in secondary school students' perceptions of feedback. *Issues in Educational Research*, 31(1). <http://www.iier.org.au/iier31/walker.pdf>

Watling, C., Driessen, E., van der Vleuten, C. P. M., & Lingard, L. (2013). Learning culture and feedback: an international study of medical athletes and musicians. *Medical Education*, 48(7), 713-723. <https://doi.org/10.1111/medu.12407>.

Weaver, M. (2007). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. <https://doi.org/10.1080/02602930500353061>.

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