

## O Feedback Como Espaço De Diálogo: Vivências De Estudantes Do Ensino Médio Integrado

Luiz Eduardo Silva Porto<sup>1</sup>; Mariana Lopes Dal Ri<sup>2</sup>; Marcelo Vieira Pustilnik<sup>3</sup>

Prof. IF Farroupilha – Campus Alegrete;

Prof. IF Farroupilha – Campus Alegrete;

Prof. Dr. Universidade Federal De Santa Maria;

---

### Resumo:

*Este artigo investiga as percepções de estudantes do ensino médio integrado, vinculados a uma escola pública federal, sobre as práticas de feedback no cotidiano escolar. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica acerca do feedback como estratégia pedagógica dialógica, aliada à análise de dados obtidos por meio de questionário aplicado aos alunos. Os resultados evidenciam que o feedback é amplamente reconhecido como ferramenta de orientação e apoio à aprendizagem, embora com uma aplicação irregular e, por vezes, desconectada da continuidade dos conteúdos. As respostas dos estudantes revelam sentimentos ambíguos, que oscilam entre a motivação e a insegurança, sinalizando a importância de uma mediação sensível e escuta ativa por parte do docente. Conclui-se que, para que o feedback cumpra seu papel formativo, é necessário que ocorra de forma oportuna, clara e dialógica, consolidando-se como espaço de escuta e construção conjunta do saber.*

**Palavras-chave:** *feedback pedagógico; ensino médio integrado; mediação docente; escuta ativa; avaliação formativa.*

Date of Submission: 16-08-2025

Date of Acceptance: 26-08-2025

---

### I. Introdução

O *feedback* tem adquirido crescente relevância no campo educacional, sendo compreendido não apenas como um recurso avaliativo, mas como uma potente estratégia de mediação e construção de sentido no processo de aprendizagem. Ao proporcionar devolutivas sobre os caminhos percorridos pelos estudantes, o *feedback* transforma-se em oportunidade formativa, capaz de afirmar conquistas, indicar possibilidades de reorganização e ampliar a consciência sobre o próprio aprendizado.

Mais do que informar sobre o desempenho, o *feedback* assume um caráter dialógico e formativo, funcionando como instância de escuta e orientação. Nesse sentido, ele se inscreve em uma pedagogia que valoriza a interação, o acompanhamento contínuo e o protagonismo estudantil. Contudo, apesar de seu reconhecido potencial, a prática do *feedback* nas escolas ainda enfrenta limitações significativas: é muitas vezes esporádica, genérica, tardia ou mesmo inexistente, o que compromete sua função pedagógica e sua potência emancipadora.

Esse cenário torna urgente repensar o lugar do *feedback* no cotidiano escolar, sobretudo em contextos como o do ensino médio integrado, que articula formação geral e técnica em uma perspectiva formativa mais ampla. Como os estudantes vivenciam o *feedback*? Quais sentidos atribuem a essa prática? Quais efeitos ela provoca em suas trajetórias de aprendizagem?

Este artigo busca responder a essas questões a partir da escuta de estudantes do ensino médio integrado de uma escola pública federal. Por meio da aplicação de um questionário, foi possível acessar suas experiências, compreensões e sentimentos em relação ao *feedback* recebido nas atividades escolares. A investigação apoia-se em referencial teórico que compreende o *feedback* como prática pedagógica e dialógica, abordando seus desafios e possibilidades no contexto escolar contemporâneo.

### II. Referencial Teórico

A prática do *feedback* tem sido amplamente discutida na literatura educacional contemporânea, ganhando destaque como ferramenta formativa e comunicativa essencial no processo de ensino-aprendizagem. A seguir, são abordadas três dimensões interligadas: o *feedback* como prática pedagógica, sua natureza dialógica e os desafios que envolvem sua efetivação no contexto escolar.

#### O Feedback Como Prática Pedagógica

A origem do termo *feedback*, embora incerta, remonta à década de 1920, com uso inicial na engenharia elétrica, como resposta de uma etapa em um circuito (PAIVA, 2003). No campo educacional, o termo passou a

designar comentários ou reações com o propósito de oferecer informações úteis para a tomada de decisões, funcionando como elemento propulsor da interação em qualquer ambiente formativo.

No entanto, essa prática ainda é, com frequência, reduzida à atribuição de notas ou correções pontuais, desconsiderando seu potencial como instrumento formativo e dialógico (Sozinho; Nazir; Lima, 2022). Fonseca et al. (2015) também destacam que, apesar do reconhecimento dos benefícios do feedback na prática docente, sua aplicação permanece limitada, evidenciando a necessidade de aprofundamento teórico e formação continuada dos educadores.

O feedback exerce influência direta sobre a qualidade da interação entre os sujeitos do processo educativo. Para os estudantes, a presença de devolutivas é valorizada, ao passo que a ausência desse retorno pode comprometer o engajamento e afetar negativamente a motivação (Vrasidas; Mcisaac, 1999). Os autores o definem como “o conjunto de respostas que o professor fornece ao aluno sobre a correção das diferentes atividades propostas, como deveres de casa, trabalhos extraclasse e contribuições em sala de aula” (Vrasidas; Mcisaac, 1999, p. 25).

Zeferino et al. (2007) ampliam essa compreensão ao afirmarem que o feedback educacional consiste em informações descritivas sobre o desempenho do estudante em uma situação específica, contribuindo para a autorreflexão e o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida. Nessa perspectiva, um feedback eficaz é aquele que se estabelece de forma respeitosa, clara, específica e oportuna — elementos que reforçam comportamentos desejáveis e indicam caminhos para o aprimoramento.

Daros e Prado (2013) defendem que o feedback qualificado pode promover melhorias significativas na aprendizagem, desde que oferecido com intencionalidade pedagógica, regularidade e em ambiente acolhedor. Isso possibilita aos estudantes compreenderem o retorno como parte integrante de um processo contínuo de construção do conhecimento, e não como resposta isolada a uma tarefa pontual.

No campo da educação a distância, Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013) enfatizam a importância do feedback como ato comunicativo estruturante. Os autores alertam, no entanto, para a negligência dessa prática devido à sobrecarga de trabalho docente, à escassez de tempo e ao desconhecimento de seu potencial pedagógico. A ausência de feedback enfraquece os vínculos entre professor e aluno, comprometendo o acompanhamento sistemático da aprendizagem.

Pesquisas mais recentes, como a de Cardoso (2018), ampliam a compreensão do feedback ao investigarem sua ocorrência entre pares. Os resultados indicam que os estudantes valorizam tanto o retorno dos colegas quanto o dos professores, reconhecendo-o como espaço legítimo de interação e construção coletiva de saberes. Essa abordagem evidencia o potencial do feedback como estratégia horizontal e colaborativa, que fortalece comunidades de aprendizagem.

Complementando essa abordagem, o *feedback* não deve ser concebido como retorno mecânico ou transmissivo, mas como abertura para deslocamentos de sentido, pois sua função não é apenas corrigir, mas provocar — estimulando a escuta mútua, a instabilidade do saber e a invenção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, o *feedback* pedagógico ultrapassa sua função tradicionalmente avaliativa, assumindo o papel de mediação formativa e dialógica. Ele atua como elo entre ensino e aprendizagem, entre o dizer e o escutar, revelando-se fundamental para a construção partilhada de sentidos no processo educativo.

### **A Dimensão Dialógica Do Feedback**

Compreender o feedback como prática pedagógica exige reconhecê-lo não apenas como instrumento avaliativo, mas sobretudo como espaço de diálogo entre professor e estudante. Essa concepção desloca o foco da simples devolutiva de resultados para a construção de relações comunicativas sustentadas pela escuta, pela mediação e pela negociação de sentidos.

Essa perspectiva é fundamentada pois propõe pensar o conhecimento como rede e deslocamento. O *feedback* é eficaz na medida em que provoca aberturas no processo de significação, tensionando certezas e mobilizando novos modos de compreender o mundo e de se posicionar frente ao saber. Nesse sentido, distancia-se de uma lógica transmissiva e aproxima-se da provocação dialógica, na qual não há verdades a serem transferidas, mas sentidos a serem construídos coletivamente.

Assim, o feedback insere-se em uma prática comunicativa ampliada, na qual o professor atua como mediador entre o saber sistematizado e as interpretações singulares construídas pelos estudantes. Essa mediação não é neutra: requer escuta ativa, sensibilidade para perceber os impasses e potencialidades dos alunos, e abertura para reorganizar o próprio discurso pedagógico com base na interlocução estabelecida.

Ao investigar o feedback entre estudantes em um curso on-line, Cardoso (2018) mostra que as interações entre pares também configuram um espaço relevante de diálogo formativo. Os dados indicam que os alunos oferecem feedback por motivações diversas — como o interesse pelo conteúdo, o desejo de colaborar com colegas ou a busca por pertencimento — e que essas trocas ampliam a dimensão horizontal da aprendizagem. A autora destaca que o feedback se concretiza não apenas na resposta formal, mas também no comentário, no gesto de

presença e no reconhecimento da contribuição do outro — elementos essenciais para a constituição de comunidades de aprendizagem.

Pereira e Flores (2013) também evidenciam a importância da relação interpessoal na eficácia do feedback. Em seu estudo, os estudantes associam o retorno construtivo à empatia, à clareza das propostas pedagógicas e à percepção de que o professor está disponível para ouvi-los. O feedback, portanto, não é apenas um conteúdo a ser transmitido, mas uma prática relacional, atravessada pela escuta, pela confiança e pela presença pedagógica.

De forma semelhante, Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013) argumentam que o feedback deve ser reconhecido como momento de orientação e acompanhamento, e não apenas de correção. Para isso, são necessárias condições institucionais que garantam sua realização com qualidade, como tempo docente adequado, valorização da avaliação formativa e formação específica para o exercício da escuta ativa.

Como afirmam os autores:

[...] a forma, a estratégia e a frequência na promoção de feedback utilizadas pelo professor podem, portanto, ser decisivas para o sucesso do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Fluminhan; Arana; Fluminhan 2013, p. 727).

Sob essa perspectiva, o feedback adquire uma dimensão ética e política no espaço escolar: é um ato de reconhecimento do outro como sujeito de saber e de direito à palavra. Implica compreender que a aprendizagem não se limita à apropriação de conteúdos, mas se efetiva na interlocução, no confronto de ideias, na escuta do que o aluno pensa, sente e compreende sobre sua própria trajetória.

Nesse horizonte, o feedback consolida-se como prática pedagógica de acolhimento e provocação — um convite ao diálogo, à escuta sensível e à coautoria da aprendizagem.

#### Desafios E Perspectivas Da Prática De *Feedback*

Apesar do reconhecimento teórico sobre a importância do *feedback* como prática pedagógica e espaço de diálogo, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta diversos desafios. Tais dificuldades envolvem tanto aspectos estruturais quanto culturais, que comprometem a qualidade e a regularidade dessa mediação entre professor e estudante.

Embora a literatura reconheça amplamente a importância do feedback como prática pedagógica formativa e dialógica, sua implementação efetiva no cotidiano escolar ainda enfrenta diversos obstáculos. Tais desafios envolvem aspectos estruturais, culturais e formativos, que comprometem a qualidade, a frequência e o potencial emancipador dessa mediação entre professor e estudante.

Um dos principais entraves apontados é a limitação do tempo docente. Professores, frequentemente sobrecarregados por múltiplas turmas, demandas administrativas e prazos institucionais, veem-se diante da dificuldade de oferecer devolutivas qualificadas e regulares. Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013) observam que, mesmo sendo reconhecido como essencial, o feedback é muitas vezes negligenciado devido à pressão do tempo e à ausência de políticas institucionais que valorizem a escuta pedagógica. Como consequência, o vínculo entre professor e aluno enfraquece, e o feedback tende a ser reduzido a uma correção superficial ou a um registro avaliativo burocrático.

Além disso, a cultura avaliativa dominante nas escolas ainda é centrada na atribuição de notas, o que despotencializa o caráter formativo do feedback. Em muitos contextos, a avaliação é concebida como fim em si mesma, e não como processo contínuo de orientação e aprendizagem. Daros e Prado (2013) argumentam que essa lógica dificulta a construção de espaços de troca e acompanhamento, fazendo com que o feedback ocorra de forma esporádica, genérica ou tardia.

Outro aspecto crítico é o déficit na formação docente — inicial e continuada — para o exercício da escuta, da mediação dialógica e da devolutiva pedagógica. Zeferino et al. (2007) defendem que tanto professores quanto estudantes deveriam ser preparados para oferecer e receber feedback, reconhecendo essa prática como competência essencial à docência e à formação profissional. Sem essa preparação, o feedback tende a ser mal interpretado, assumindo conotações de julgamento, censura ou controle, em vez de mediação reflexiva.

Apesar desses desafios, a literatura também aponta caminhos promissores. Um deles é o reconhecimento do aluno como sujeito ativo na construção do feedback. Cardoso (2018) demonstra que, em contextos colaborativos, os estudantes são capazes de oferecer entre si devolutivas construtivas e afetivas, contribuindo para o desenvolvimento mútuo. Essa prática sugere uma ressignificação do papel docente, que passa de emissor exclusivo para mediador em comunidades de aprendizagem mais horizontais.

Outro avanço relevante está na incorporação de tecnologias e metodologias avaliativas contínuas. Pesquisas como as de Alves (2018) e Vidmar (2017) mostram que o uso de plataformas digitais associadas a práticas formativas pode aumentar a frequência, a qualidade e a utilidade dos feedbacks. Ao promover devolutivas em tempo oportuno e com foco na mediação do processo de aprendizagem, essas tecnologias possibilitam maior personalização mesmo em contextos com grande número de estudantes.

Por fim, a escuta dos próprios estudantes deve ser incorporada como elemento estruturante de uma prática de feedback mais efetiva. Pereira e Flores (2013) demonstram que a eficácia do retorno está relacionada à clareza das tarefas, à forma de comunicação do professor e à qualidade da relação construída em sala de aula. Ouvir os alunos sobre como percebem o feedback que recebem é, portanto, não apenas um exercício de escuta sensível, mas também uma estratégia de aprimoramento contínuo da prática docente.

Em síntese, superar os desafios do feedback requer a articulação entre políticas institucionais, formação docente e reorganização das práticas avaliativas. Mais do que técnica, o feedback é gesto pedagógico e, como tal, exige tempo, intenção e abertura para o diálogo.

### **III. Metodologia**

Este estudo está vinculado a uma pesquisa de doutorado em andamento, de natureza qualitativa e abordagem descritiva. Parte-se do pressuposto de que a compreensão sobre o *feedback* deve considerar os significados atribuídos pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo. Para tanto, foi adotado como estratégia metodológica um estudo de caso com estudantes do ensino médio integrado de uma escola pública federal.

A escolha do estudo de caso justifica-se pela possibilidade de investigar em profundidade um fenômeno inserido em seu contexto real (Yin, 2015). O caso selecionado foi um grupo de estudantes que cursam o Ensino Médio Integrado, cuja participação ocorreu por adesão voluntária, a partir da autorização institucional e do aceite dos estudantes, assegurando-se dos preceitos éticos exigidos pela pesquisa com seres humanos.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário construído no *Google Forms*. O questionário foi desenvolvido com o objetivo de levantar percepções, compreensões e experiências dos estudantes em relação ao *feedback* nas atividades escolares, sem inicialmente utilizar esse termo, para evitar induções. A versão final do instrumento foi organizada com perguntas objetivas e discursivas, abordando os seguintes temas: a frequência de *feedback*; a forma como ocorre; os sentimentos envolvidos; a clareza do retorno; a possibilidade de reorientação e o vínculo com os conteúdos novos; e a continuidade dos estudos.

A coleta foi realizada no primeiro semestre de 2025, com estudantes de diferentes turmas do Ensino Médio Integrado da instituição escolhida. Cabe destacar que muitos dos estudantes, especialmente dos primeiros anos, ingressaram recentemente no ensino médio integrado, vindos de diferentes escolas de ensino fundamental e, portanto, de realidades educacionais diversas. Esse fator pode influenciar suas compreensões sobre práticas de *feedback* escolar.

Os resultados são apresentados na seção seguinte, e foram organizados por eixos temáticos que expressam alguns dos aspectos centrais da experiência dos estudantes com o *feedback*. Interpretados sob a luz dos referenciais teóricos destacados com ênfase para os principais aspectos discutidos anteriormente, como os principais desafios e perspectivas, as dimensões dialógicas e a prática pedagógica observada no estudo de caso.

### **IV. Resultados E Discussão**

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos do estudo de caso. A partir da aplicação de um questionário, no qual 80 estudantes do Ensino Médio Integrado, incluindo primeiros, segundos e terceiros anos, de uma escola pública federal, responderam a ele, voluntariamente. Este instrumento buscou compreender as percepções dos alunos sobre o *feedback* recebido, nas vivências e atividades desenvolvidas na instituição com todos os professores e componentes curriculares, nas quais os estudantes vivenciam no seu cotidiano escolar.

A escuta desses sujeitos permitiu visibilizar práticas pedagógicas vivenciadas cotidianamente durante o Ensino Médio ou Fundamental, bem como refletir sobre os sentidos atribuídos ao retorno oferecido pelos professores. Para organizar a análise e discussão dos dados, esta seção foi estruturada em seis subseções temáticas, que abordam: o perfil dos participantes; a frequência e a forma do *feedback* recebido; os sentidos atribuídos pelos estudantes; seus sentimentos diante das devolutivas; a temporalidade em relação à progressão dos conteúdos; e a possibilidade de diálogo e reelaboração a partir do retorno recebido.

A adesão ao questionário foi expressiva, ainda que não se disponha do número total de estudantes matriculados. Entre os alunos presentes em aula, entretanto todos responderam à pesquisa, o que confere a consistência e relevância da amostra obtida. Essa limitação decorre, em parte, do contexto da escola, localizada em uma região rural, onde alguns estudantes enfrentam dificuldades de acesso. Ainda assim, as respostas coletadas permitem traçar um retrato consistente das experiências no contexto escolar analisado, sobretudo no que se refere às práticas de *feedback*.

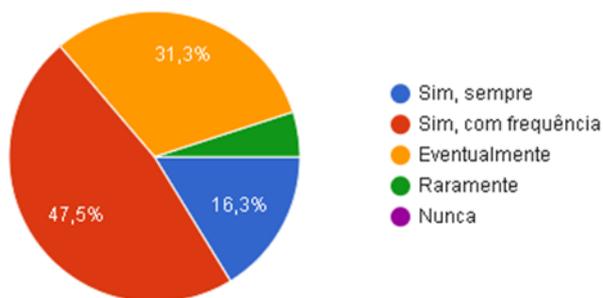
#### **Frequência E Formas De Feedback Vivenciado**

Uma das questões que o questionário investigou foi a frequência com que os estudantes recebem devolutivas dialogadas de seus professores, nas atividades realizadas em aula ou ainda, nas avaliações. Como pode ser observado no gráfico 1, quando os alunos são questionados sobre a oportunidade de diálogo sobre suas

respostas ou resoluções, os resultados apontam que a prática do *feedback* está presente no cotidiano escolar, mas com diferentes graus de regularidade.

A maioria dos estudantes indicou que o professor dialoga sempre (16,3%) ou com frequência (47,5%) sobre suas respostas ou resoluções. Um grupo expressivo (31,3%) respondeu que isso ocorre apenas eventualmente, enquanto 5% relataram que essa prática é rara. Nenhum dos estudantes afirmou que nunca recebe esse tipo de retorno.

**Gráfico 1** - Oportunidade de diálogo com o professor sobre respostas ou resoluções.

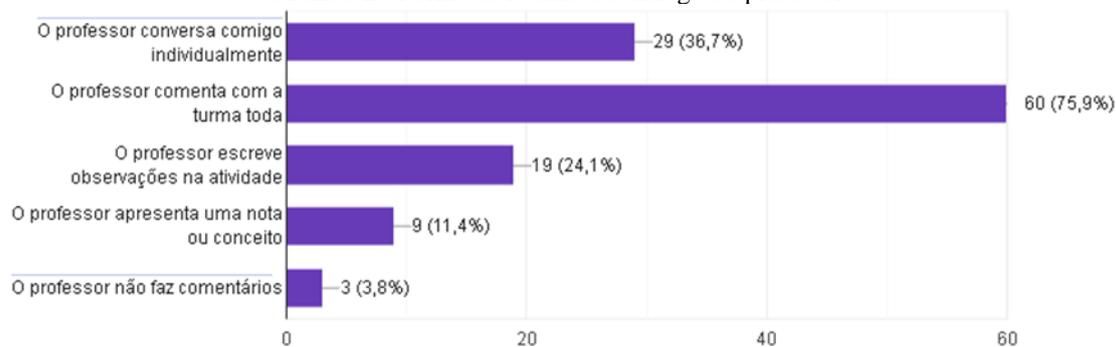


Fonte: Autores.

Esses dados revelam que, embora o *feedback* esteja incorporado em certa medida às rotinas escolares, ele ainda apresenta inconstância, especialmente para um terço dos participantes que indicaram vivenciar essa prática apenas de forma esporádica.

Num segundo momento, em relação à forma como esse retorno costuma ocorrer, os dados apontam que a maioria dos professores comenta com a turma toda (75,9%). No gráfico 2, é possível observar que uma parcela considerável dos estudantes relata que o professor conversa individualmente (36,7%) ou escreve observações diretamente nas atividades (24,1%) e que apenas 11,4% dos respondentes afirmaram que o retorno ocorre por meio de nota ou conceito. Destes, 3,8% disseram que o professor não faz comentários.

**Gráfico 2** - Forma de retorno ou diálogo do professor.



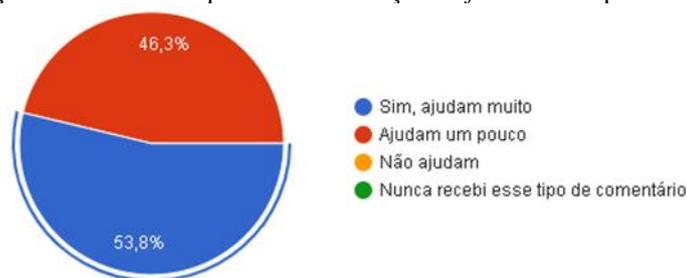
Fonte: Autores.

Esses resultados evidenciam a preferência por formas de *feedback* verbais e coletivas, em detrimento de devolutivas escritas ou individualizadas. Isso pode estar relacionado a fatores como tempo disponível, número de alunos por turma e concepções pedagógicas sobre a função do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem.

#### Sentidos Atribuídos Ao *Feedback*

Os estudantes foram convidados a refletir sobre os efeitos das conversas e comentários dos professores depois de avaliações ou atividades propostas em sala de aula. No questionário, refletiram se essa dinâmica colabora ou auxilia no processo de aprendizagem. Nesse contexto, como expressa o gráfico 3, a grande maioria dos estudantes investigados reconhece valor formativo nessas interações: 53,8% afirmaram que ajudam muito e 46,3% responderam que ajudam um pouco.

Gráfico 3 - Percepção dos estudantes quanto à colaboração do *feedback* no processo de aprendizagem.



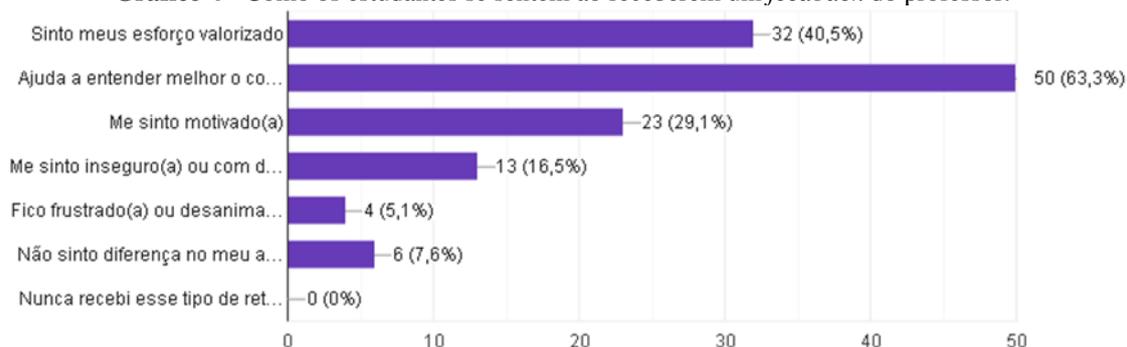
Fonte: Autores.

Nenhum dos estudantes indicou que os comentários não ajudam, e também não houve menções de alunos que nunca tenham recebido esse tipo de devolutiva. Com isso, os resultados reforçam a ideia de que o *feedback*, quando presente, é amplamente percebido pelos estudantes como instrumento positivo de orientação e aperfeiçoamento da aprendizagem. Mesmo nos casos em que o retorno ocorre de maneira breve ou coletiva, os alunos conseguem atribuir sentido pedagógico a essa prática.

#### Efeitos Percebidos E Sentimentos

Ao serem questionados sobre como se sentem ao receber um *feedback* do professor, referente às atividades ou avaliações realizadas, os estudantes revelaram uma ampla gama de reações, predominantemente positivas, como ilustra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Como os estudantes se sentem ao receberem um *feedback* do professor.



Fonte: Autores.

A maioria dos respondentes apontou que o *feedback* ajuda a entender melhor o conteúdo (63,3%) e que sente seus esforços valorizados (40,5%). Esses dados indicam que o retorno docente pode contribuir significativamente para o fortalecimento da autoestima acadêmica e para a aprendizagem. Além disso, 29,1% afirmaram sentir-se motivados ao receber o retorno do professor, o que evidencia o potencial do *feedback* como ferramenta de engajamento.

No entanto, 16,5% relataram que o *feedback* provoca insegurança ou dúvidas, 7,6% disseram que não percebem diferença no aprendizado, e 5,1% afirmaram sentir-se frustrados ou desanimados. Isso pode ser relacionado com um ambiente nem sempre favorável ao diálogo, impedindo um ambiente apropriado e de acolhimento para o estudante evoluir no seu processo de aprendizagem.

Com isso, percebemos que, embora o *feedback* seja reconhecido por muitos como elemento formativo e motivador, ele pode também provocar sentimentos negativos, dependendo da forma como é conduzido. Isso reforça a importância de que o *feedback* seja não apenas informativo, mas também sensível, respeitoso e construtivo, respeitando a trajetória e o momento de cada estudante.

#### Temporalidade E Progressão Dos Conteúdos

Quanto à temporalidade do *feedback* (momento em que ele é oferecido em relação à continuidade dos conteúdos escolares), dimensão fundamental onde o *feedback* assume caráter formativo e permite que o estudante assimile os apontamentos recebidos antes de avançar para novos conhecimentos, os estudantes foram questionados se o professor, quando ofertou o *feedback*, o fazia antes, durante ou depois da introdução a novos assuntos.

De acordo com as respostas obtidas, mais de 80% dos alunos indicaram que o professor costuma oferecer devolutivas antes de iniciar novos estudos ou atividades, ou ainda, antes que os novos conteúdos sejam abordados. Esses dados sugerem uma tendência organizacional que valoriza o retorno como etapa prévia à progressão dos conteúdos, o que fortalece seu papel como recurso pedagógico que orienta, reorganiza e consolida aprendizagens.

Ainda neste contexto, podemos destacar que 16,5% dos estudantes afirmaram que o momento do feedback varia, ocorrendo ora antes, ora depois do início de novos conteúdos, o que pode indicar certa instabilidade no tempo dedicado a esse processo. E apenas 2,5% dos alunos relataram que o professor costuma apresentar devolutivas apenas após já ter iniciado novos estudos — uma prática que pode limitar a eficácia do *feedback* como instrumento de reorientação.

Em síntese, observamos que os dados são positivos, indicam reservar tempo pedagógico específico para a oferta de *feedback*, garantindo que essa prática cumpra sua função formativa ao possibilitar retomadas, aprofundamentos e reorganizações significativas no processo de aprendizagem, antes do avanço ou continuidade de novos tópicos.

#### Abertura Ao Diálogo E Perspectivas

A possibilidade de refazer atividades ou avaliações após o *feedback* é um dos indicadores de abertura ao diálogo e de reconhecimento do erro como parte do processo de aprendizagem. Como observado no gráfico 5, dentre os 80 participantes, quando questionados sobre a possibilidade de refazer as atividades propostas após o *feedback* recebido, 26,3% relataram que o professor sempre permite refazer as atividades após o retorno.

**Gráfico 5** - Possibilidade de refazer atividades ou avaliações após o *feedback*



Fonte: Autores.

A maioria (55%) afirmou que essa permissão ocorre eventualmente, enquanto 15% disseram que ela acontece raramente. Apenas 2,5% afirmaram que nunca têm essa possibilidade, e 1,2% indicaram que não recebem retorno das atividades ou avaliações. Com isso, os dados mostram que essa prática ainda não é recorrente para todos os estudantes.

Embora exista uma abertura parcial para reorientação, os números expressos neste ítem apresentam uma lógica avaliativa mais tradicional, centrada na entrega pontual de tarefas e menos na reelaboração como parte do processo formativo.

## V. Considerações Finais

Os dados apresentados neste estudo evidenciam que os estudantes do Ensino Médio Integrado de uma escola pública federal reconhecem o *feedback* como uma prática pedagógica relevante e formativa. A maioria considera que ele contribui significativamente para a compreensão dos conteúdos e para a valorização de seus esforços, além de indicar uma relação positiva entre o retorno docente e a motivação para aprender.

No entanto, as análises também revelam inconstâncias na frequência, na forma e no momento em que o *feedback* é oferecido. Embora a devolutiva ocorra com certa regularidade, especialmente de forma oral e coletiva, ainda há limitações quanto à sua sistematização, à individualização e à oportunidade de reelaboração das atividades.

Chama a atenção o fato de que o *feedback*, na maioria das vezes, é dirigido coletivamente à turma, o que pode comprometer sua eficácia, considerando que cada estudante constrói a aprendizagem de modo singular e com diferentes necessidades. A ausência de uma devolutiva personalizada pode dificultar que o aluno compreenda com clareza seus erros específicos e saiba como superá-los.

Além disso, os sentimentos despertados pelo *feedback* variam, indicando que a maneira como ele é comunicado interfere diretamente na experiência afetiva dos alunos com o processo educativo. Isso reforça que um *feedback* qualificado precisa ir além da simples correção, incluindo orientações claras, escuta ativa e a possibilidade de reelaborar ou refazer a atividade, elementos que potencializam seu caráter formativo.

Outro aspecto importante diz respeito à temporalidade do *feedback* em relação à progressão dos conteúdos. A maioria dos professores oferece devolutivas antes de avançar nos estudos, o que reforça a intencionalidade pedagógica da prática. Contudo, há indícios de que essa organização ainda não é uniforme, o que pode fragilizar o potencial formativo do retorno.

Diante disso, reafirma-se a importância de compreender o *feedback* não apenas como informação, mas como ato pedagógico dialógico, que demanda escuta, clareza, oportunidade e respeito às trajetórias não somente dos estudantes, mas também do planejamento do professor. Deixamos como sugestão de pesquisa futura investigar ainda a percepção dos professores, uma vez que são convidados a escuta ativa de seus alunos, percebendo falhas na forma como ensinou e onde o raciocínio dos alunos falhou, permitindo mudar a rota ou estratégia adotada.

Ademais, destacamos como possibilidade de discussão futura, a urgência presente nos sistemas pressionando a produtividade tanto do professor como do aluno em sala de aula, o que prejudica muito o tempo necessário do *feedback*. Este, que deveria servir para reavaliar, repensar e ajudar, acaba sendo superficial e não cumpre com sua finalidade principal.

O estudo reforça a necessidade de formação docente que contemple o *feedback* como prática estruturante da avaliação formativa, bem como de condições institucionais que favoreçam sua realização com qualidade e intencionalidade pedagógica.

### Referências

- [1] ALVES, Josemar. Desenvolvimento De Um Sistema Integrado Para Implementação De Tarefas Avaliativas Reflexivas E Formativas Contínuas. 2018. Tese (Doutorado Em Educação Em Ciências: Química Da Vida E Saúde) – Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- [2] CARDOSO, Ana Carolina Simões. O Feedback Aluno-Aluno Em Um Ambiente Virtual De Aprendizagem. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, Campinas, V. 57, N. 1, P. 383–409, Jan./Abr. 2018. Disponível Em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138647945235301>. Acesso Em: 21 Jun. 2025.
- [3] DAROS, Fabiano Antonio Goldacker; PRADO, Maria Rita De Mello. Feedback No Processo De Avaliação Da Aprendizagem No Ensino Superior. In: III Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente, PUC-PR, Curitiba, Out. 2015.
- [4] FONSECA, Marilene Et Al. Feedback Formativo: Concepções E Práticas De Professores De Ciências. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, Belo Horizonte, V. 15, N. 1, P. 125–145, Jan./Abr. 2015. Disponível Em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4216>. Acesso Em: 7 Maio 2025.
- [5] FLUMINHAN, Cristiane Sayuri Lopes; ARANA, Ana Regina Araújo; FLUMINHAN, Anderson. A Importância Do Feedback Como Ferramenta Pedagógica Na Educação À Distância. *Colloquium Humanarum*, V. 10, P. 721–728, Jul./Dez. 2013.
- [6] PAIVA, Vera Lúcia Menezes De Oliveira E. Feedback In The Virtual Environment. *Psychology*, V. 1, N. 3, P. 256–282, 2003.
- [7] PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Avaliação E Feedback No Ensino Superior: Um Estudo Na Universidade Do Minho. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, V. 4, N. 10, P. 40–54, 2013.
- [8] SOZINHO, Gisely; NAZIR, Samira; LIMA, Nayana. A Prática Do Feedback Na Avaliação Da Aprendizagem: Reflexões Sobre A Atuação Docente. *Revista Educação Em Foco*, Juiz De Fora, V. 27, N. 1, P. 1–20, 2022. Disponível Em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34472>. Acesso Em: 7 Maio 2025.
- [9] VIDMAR, Muryel Pyetro. Atividades Didáticas De Física Mediadas Por Hiperlinks: Potencialidades Para O Desenvolvimento Da Flexibilidade Cognitiva. 2017. Tese (Doutorado Em Educação Em Ciências: Química Da Vida E Saúde) – Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- [10] VRASIDAS, Charalambos; MCISAAC, Marina Stock. Factors Influencing Interaction In An Online Course. *American Journal Of Distance Education*, V. 13, N. 3, P. 22–36, 1999.
- [11] ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite; AMARAL, Eliana. Feedback Como Estratégia De Aprendizado No Ensino Médico. *Revista Brasileira De Educação Médica*, V. 31, N. 2, P. 176–179, Ago. 2007.
- [12] YIN, Robert K. *Estudo De Caso: Planejamento E Métodos*. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.