

FEEDBACK SOBRE O DESEMPENHO: UMA ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA

PERFORMANCE FEEDBACK: AN ANALYSIS OF FACULTY EVALUATION CRITERIA AT THE FEDERAL RURAL UNIVERSITY OF THE AMAZON

FEEDBACK SOBRE EL DESEMPEÑO: UN ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL RURAL DE LA AMAZONÍA

Gabrieli Rodrigues Falcão¹
Gleiciane Santos Feitosa²
Pedro Felipe dos Reis Soares³

RESUMO: Este estudo analisou o sistema de avaliação docente da Universidade Federal Rural da Amazônia à luz dos princípios de feedback da Análise do Comportamento aplicada às Organizações (Organizational Behavior Management). A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e documental, fundamentou-se em relatório institucional da mencionada instituição de ensino. Analisaram-se 16 itens do instrumento avaliativo sob o conceito de pinpointing — a definição precisa de comportamentos observáveis, mensuráveis, fidedignos, sob controle do agente e ativo, premissas essenciais para orientar o desempenho. Os dados iniciais indicaram que o instrumento original apresentava inconsistências, com formulações genéricas e abstratas que geravam margem para interpretações subjetivas. A reestruturação desses itens reduziu lacunas interpretativas e ampliou a conformidade das quatro dimensões analisadas. Destacam-se os avanços significativos nas dimensões Conhecimentos e Habilidades (cuja adequação saltou de 10,71% para 82,14%) e Atitude Profissional (de 28,57% para 82,86%). Conclui-se que converter critérios abstratos em comportamentos observáveis pode conferir maior transparência, precisão e eficácia ao feedback e ao processo de avaliação docente.

Palavras-chave: Feedback. Avaliação de desempenho. Avaliação de desempenho docente.

ABSTRACT: This study analyzed the teaching evaluation system at the Universidade Federal Rural da Amazônia through the lens of feedback principles from Organizational Behavior Management. The qualitative, descriptive, and documentary research was based on the institution's institutional report. Sixteen items from the evaluation instrument were analyzed using the concept of pinpointing—the precise definition of observable, measurable, reliable and active behaviors under the performer's control, an essential premise for guiding performance. Initial data indicated that the original questionnaire contained inconsistencies, characterized by generic and abstract formulations that left room for subjective interpretations. Restructuring these items reduced interpretive gaps and increased compliance across all four dimensions analyzed. Significant progress was noted in the Knowledge and Skills dimension (where alignment rose from 10.71% to 82.14%) and Professional Attitude (from 28.57% to 82.86%). The study concludes that converting abstract criteria into observable behaviors may grant greater transparency, precision, and effectiveness to feedback and the faculty evaluation process.

Keywords: Feedback. Performance appraisal. Faculty performance appraisal.

¹ Discente do curso de Administração da Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas.

² Discente do curso de Administração da Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas.

³ Doutor em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas.

RESUMEN: Este estudio analizó el sistema de evaluación docente de la Universidad Federal Rural da Amazônia a la luz de los principios de retroalimentación de la Gestión del Comportamiento en Organizaciones (*Organizational Behavior Management*). La investigación, de naturaleza cualitativa, descriptiva y documental, se fundamentó en el informe institucional. Se analizaron 16 ítems del instrumento evaluativo bajo el concepto de *pinpointing* —la definición precisa de comportamientos observables, medibles y bajo el control del individuo, premisa esencial para orientar el desempeño. Los datos iniciales indicaron que el cuestionario original presentaba inconsistencias, con formulaciones genéricas y abstractas que daban margen a interpretaciones subjetivas. La reestructuración de estos ítems redujo lagunas interpretativas y amplió la conformidad de las cuatro dimensiones analizadas. Destacan los avances significativos en las dimensiones Conocimientos y Habilidades (cuya adecuación saltó del 10,71% al 82,14%) y Actitud Profesional (del 28,57% al 82,86%). Se concluye que convertir criterios abstractos en comportamientos observables otorga mayor transparencia, precisión y eficacia a la retroalimentación y al proceso de evaluación docente.

Palabras clave: Feedback. Evaluación del desempeño. Evaluación del desempeño docente.

I INTRODUÇÃO

A Análise do Comportamento aplicada às Organizações (*Organizational Behavior Management*) é uma subárea da Análise do Comportamento Aplicada que estuda o comportamento das pessoas dentro do âmbito organizacional. Nesse contexto, uma das principais ferramentas utilizadas é o feedback (VanStelle et al., 2012). O feedback pode ser definido como uma informação sobre o desempenho que, quando apresentada de maneira clara e fundamentada em dados específicos, permite que um indivíduo modifique seu comportamento de modo a atender às demandas organizacionais (Daniels; Bailey, 2014). Na OBM, os comportamentos trabalhados são aqueles observáveis, que podem ser descritos, mensurados e comparados. Desta forma, o feedback se torna essencial para reduzir incertezas e definir quais passos devem ser seguidos a partir dos critérios definidos.

A aplicação adequada do feedback é essencial para orientar comportamentos, promover melhorias no desempenho dos agentes e alcançar resultados organizacionais mais satisfatórios. Estudos publicados no *Journal of Organizational Behavior Management* comprovam que a efetividade do feedback não depende apenas da sua presença, mas também da forma, frequência e contexto em que é aplicado (Johnson; Johnson; Dave, 2023). O feedback é reconhecido como uma ferramenta de gestão que pode ser adotada em diversos cenários organizacionais (Johnson; Johnson; Dave, 2023; VanStelle et al., 2012), inclusive no âmbito educacional.

No ensino superior, o feedback auxilia tanto a gestão institucional quanto o desenvolvimento profissional dos docentes, pois fornece informações que orientam ajustes de práticas pedagógicas e interações com os estudantes. No entanto, é necessário avaliar se essa prática realmente colabora para a melhoria da qualidade do ensino e se está sendo utilizada

adequadamente. A coleta de feedback dos discentes é uma prática bastante consolidada nas universidades e concede aos professores informações sobre suas técnicas de ensino-aprendizagem (Mandouit, 2018). Embora seja relevante para o processo de gestão e aprimoramento profissional, a efetividade desse processo depende da precisão das respostas fornecidas pelos estudantes e da clareza dos critérios de avaliação definidos. Ademais, por essa ferramenta ser utilizada muitas vezes como requisito obrigatório para outras atividades acadêmicas, acaba sendo percebida como mera burocracia institucional, comprometendo a utilidade do feedback gerado (Mandouit, 2018).

Nas organizações, o feedback está relacionado às informações sobre o desempenho que contribuem para que o agente o melhore (Daniels; Bailey, 2014; Johnson, et al., 2023). Para que seja eficaz, o feedback deve informar claramente onde o desempenho do indivíduo se encontra em relação às metas e aos objetivos organizacionais, bem como indicar o que deve ser feito para ajustar o comportamento e melhorar a performance (Daniels; Bailey, 2014). O feedback funciona como uma ferramenta de orientação contínua amplamente utilizada nas organizações devido ao seu baixo custo financeiro e ao impacto positivo no desempenho (Daniels; Bailey, 2014). Por causa disso, consiste em uma das variáveis mais pesquisadas no Journal of Organizational Behavior Management dada sua vasta aplicação em diferentes contextos organizacionais (VanStelle et al., 2012).

3

O feedback atua como um estímulo, podendo ser utilizado como antecedente ou consequência, dependendo das condições em que é apresentado. Quando apresentado antes da próxima ocasião de apresentação do desempenho, funciona como antecedente; quando é aplicado após a ocorrência do desempenho, funciona como consequente. Conforme argumentam Daniels e Bailey (2014), o feedback, por si só, não altera o desempenho; são as consequências que seguem o comportamento que produzem a mudança. O feedback se torna mais eficaz quando funciona como estímulo discriminativo para o reforço positivo. Quando aumentos de desempenho são frequentemente acompanhados de reforçamento, o feedback tende a adquirir propriedades de reforçador condicionado, contribuindo para seu papel no processo de modificação de comportamento. Nesse sentido, é fundamental compreender como o feedback deve ser elaborado e aplicado para que possa alcançar os resultados desejados. A seguir, apresentam-se as características que atestam a eficácia do feedback de desempenho.

2 CARACTERÍSTICAS DE FEEDBACKS EFICAZES

A efetividade do feedback depende do entendimento de características fundamentais de sua elaboração e aplicação (Johnson; Johnson; Dave, 2023). Saber como e quando aplicar o feedback adequadamente permite direcionar intervenções de forma mais eficaz, aumentando as chances de melhoria do desempenho. Sob essa perspectiva, Daniels e Bailey (2014) destacam um conjunto de características essenciais a serem adotadas, posteriormente organizadas por Johnson, Johnson e Dave (2023) em dois eixos analíticos: elaboração e aplicação.

2.1 Elaboração do feedback

No que se refere à elaboração do feedback, destacam-se como características centrais a especificidade, a comparação, a combinação e a precisão (Johnson; Johnson; Dave, 2023). Tais características dizem respeito à forma como o feedback é estruturado e apresentado ao agente. Além disso, alguns fatores intrínsecos a essas características contribuem para sua eficácia, entre os quais estão o uso do feedback como antecedente de reforço, o automonitoramento, o controle do comportamento e a compreensão.

Embora Johnson, Johnson e Dave (2023) tratem a combinação e a precisão do feedback como características independentes, entende-se, do ponto de vista comportamental, que a combinação, o uso do feedback como antecedente de reforço e o automonitoramento estão intimamente relacionados, assim como a precisão implica que a resposta descrita esteja sob o controle de variáveis discriminativas acessíveis ao agente. Sendo assim, neste trabalho, a combinação, o uso de feedback como antecedente de reforço, o automonitoramento, a precisão e o controle do comportamento são analisados de forma integrada, pois compartilham objetivos comuns da determinação da eficácia do feedback. De modo complementar, a compreensão mostra-se necessária para que as demais características da elaboração do feedback exerçam seu papel, visto que é primordial que o agente compreenda corretamente as informações recebidas.

Conforme descrito no artigo supracitado, os autores apresentam a definição de cada característica abordada. A especificidade implica descrever exatamente o comportamento que está sendo analisado, os efeitos produzidos e o que deve ser ajustado, considerando as demandas da tarefa e o contexto em que o feedback é aplicado. Já a comparação diz respeito à relação do desempenho atual com critérios previamente definidos, como metas organizacionais, desempenho anterior do próprio agente ou desempenho de outros indivíduos ou grupos. A eficácia do feedback depende, portanto, do nível de performance que está sendo avaliado e da

base de comparação utilizada. Compreender essas características é fundamental, pois fornecem a base necessária para que o feedback seja combinado adequadamente.

A combinação refere-se à integração de diferentes funções e elementos do feedback, reforçando sua atuação como estímulo discriminativo. Sua elaboração deve ser cuidadosamente planejada, pois seu uso de forma isolada tende a apresentar eficácia menor e menos duradoura (Daniels; Bailey, 2014). Um exemplo comum dessa combinação é o feedback sanduíche, no qual um feedback corretivo é entregue entre dois momentos de comentários positivos. Muitos gestores utilizam essa abordagem por acreditarem que ela reduz respostas negativas ao conteúdo, ao mesmo tempo que aplicam as correções necessárias (Choi et al., 2018). Embora seja bastante utilizado, alguns autores defendem que o feedback negativo deve ser entregue separadamente de feedbacks positivos para que, assim, o resultado esperado não seja afetado negativamente (Daniels, 2009).

Outro elemento relevante dentro da característica de combinação é o automonitoramento, que funciona como recurso complementar para fortalecer essa função. O automonitoramento envolve a prática em que os indivíduos avaliam seu próprio desempenho, tornando o feedback praticamente imediato. Essa prática potencializa a função da combinação do feedback, pois permite a associação de informações externas e autoavaliação, aumentando a precisão e a efetividade das intervenções. Embora seja útil em contextos de aprendizagem, como para novos funcionários, é necessário que o ambiente incentive a precisão das informações registradas, para evitar o risco de distorção dos dados (Johnson; Johnson; Dave, 2023). Portanto, é imprescindível criar uma cultura de reforço positivo antes da implementação do automonitoramento para garantir que o feedback contribua para o aumento do desempenho e para a autoavaliação do agente.

A precisão, informação exata e consistente sobre o desempenho observado, aumenta a eficácia do feedback e contribui para estabelecer confiança entre o gestor e o agente. O controle do comportamento, por sua vez, refere-se à medida em que o comportamento-alvo está sob o controle do agente, possibilitando sua observação e ajuste. Esses dois conceitos apresentam relação direta, pois o feedback só será eficaz se o comportamento descrito puder ser mensurado, controlado e modificado pelo próprio agente (Daniels; Bailey, 2014).

2.2 Aplicação do feedback

Em relação à aplicação do feedback, destacam-se como características centrais a imediatividade, a frequência, a origem, a individualidade e a modalidade de entrega (Johnson; Johnson; Dave, 2023). A imediatividade envolve a apresentação do feedback o mais próximo possível da ocorrência do comportamento, para que a relação entre ação e consequência seja discriminada. A frequência diz respeito à regularidade com que o feedback é fornecido, sendo indicada sua entrega de forma constante.

Outro aspecto relevante é o momento da entrega, considerando que o feedback tende a apresentar melhores resultados quando fornecido antes do próximo desempenho. Johnson, Johnson e Dave (2023) ressaltam que o feedback positivo deve ser entregue depois do comportamento, enquanto o feedback corretivo deve anteceder o próximo comportamento. Conforme definido por Daniels e Bailey (2014), considera-se feedback positivo aquele que informa ao agente o que foi executado corretamente e o que deve ser feito para manter esse desempenho, geralmente pareado com reforço positivo. Já o feedback negativo comunica quais comportamentos inadequados prejudicam o desempenho, indicando as ações necessárias para corrigi-los, sendo comumente associado a reforço negativo.

Referente à origem do feedback, recomenda-se que ele seja entregue por uma pessoa encarregada ou em posição de liderança, colaborando para o aumento de sua credibilidade e impacto, além de favorecer percepções de reconhecimento e valorização por parte do agente. A individualidade favorece a objetividade e o envolvimento do agente no acompanhamento do desempenho, aumentando a eficácia da intervenção. Quando informações específicas sobre o desempenho individual precisam ser comunicadas, aconselha-se que o feedback seja entregue de forma privada. Em contextos coletivos, o feedback deve restringir-se ao status da tarefa ou aos resultados do grupo, evitando reforçar comportamentos inadequados de agentes que não estejam contribuindo de forma apropriada.

Por fim, quanto às modalidades de entrega, observa-se que o feedback presencial apresenta, até o momento, resultados mais consistentes. Entretanto, considerando as mudanças recentes, como a ampliação do trabalho híbrido e remoto, as modalidades online ainda se encontram em processo de investigação e consolidação empírica.

Todas as características apresentadas estão alinhadas à definição de Johnson, Johnson e Dave (2023), que fundamenta a compreensão da aplicação eficaz do feedback.

2.3 Estudos básicos sobre feedback

Estudos de laboratório conduzidos em ambientes controlados (Choi et al., 2018; Johnson, 2013; Johnson; Rocheleau; Tilka, 2015; Moon et al., 2017; Park et al., 2019) investigaram como diferentes formas de feedback influenciam o desempenho, testando elementos das características descritas anteriormente.

Choi et al. (2018) investigaram como diferentes sequências de feedback positivo e negativo afetam o desempenho e as emoções dos agentes. O estudo comparou quatro combinações de feedback: positivo-positivo, positivo-negativo, negativo-positivo e negativo-negativo. Os resultados mostraram aumento no desempenho em todas as sequências, mas combinações de feedback positivo-positivo e feedback negativo-negativo produziram um desempenho superior às demais. Em relação às respostas emocionais, o grupo que recebeu feedback positivo-positivo apresentou aumento nas emoções positivas e redução nas emoções negativas. As combinações mistas apresentaram efeitos emocionais intermediários.

Johnson (2013) comparou feedback avaliativo e objetivo, isolados e combinados, em um delineamento fatorial 2 x 2. O feedback avaliativo refere-se a informações que incluem elogios ou críticas sobre o desempenho, podendo funcionar como reforço ou punição e gerar expectativas que orientam o comportamento futuro, enquanto o feedback objetivo consiste em descrições específicas sobre o desempenho, que tornam claras as mudanças que devem ser realizadas no comportamento. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente em quatro condições experimentais: feedback avaliativo e objetivo combinado, avaliativo isolado, objetivo isolado e ausência de feedback. A ausência de feedback reduziu o desempenho, os feedbacks isolados produziram melhorias semelhantes, enquanto a combinação produziu o maior aumento de desempenho.

De forma semelhante, Johnson, Rocheleau e Tilka (2015) verificaram os efeitos da precisão do feedback e do tipo de avaliação sobre o desempenho em um ambiente de trabalho simulado, comparando feedback contingente ao desempenho real com feedback independente, além de analisar diferenças entre feedback avaliativo de apoio e negativo. Concluíram que o principal fator de aumento do desempenho foi a veracidade do feedback fornecido, mesmo quando ele era negativo.

Moon et al. (2017) analisaram a relação entre feedback objetivo e de comparação social em diferentes níveis de desempenho, com um delineamento fatorial 2 x 2: alto desempenho/feedback objetivo, alto desempenho/feedback de comparação social, baixo

desempenho/feedback objetivo e baixo desempenho/feedback de comparação social. O feedback objetivo informava sobre o desempenho de uma pessoa ou grupo em relação ao seu desempenho anterior, enquanto o feedback de comparação social comparava o desempenho com o de outros indivíduos ou grupos. O estudo constatou que o feedback de comparação social foi mais eficaz para os agentes de alto desempenho e que o feedback objetivo beneficiou mais os de baixo desempenho.

Por último, Park et al. (2019) investigaram a interação entre a especificidade e frequência do feedback no desempenho de uma tarefa simulada. As variáveis independentes observadas foram o feedback específico e global, entregue de forma frequente ou infrequente. O feedback específico orientava sobre como executar a tarefa e corrigir erros, já o feedback global indicava que algo precisava ser melhorado de forma geral. Os resultados indicaram que o feedback específico e frequente reduziu significativamente as taxas de erro em comparação ao feedback global e infrequente.

Conforme as evidências apresentadas, observa-se que as aplicações práticas do feedback comprovam a efetividade das características indicadas por Johnson, Johnson e Dave (2023). No que concerne à combinação de diferentes elementos ao feedback, reforça-se a importância de delinear cautelosamente sua aplicação, de modo a evitar usos inadequados, como o feedback sanduíche. Nesse sentido, Choi et al. (2018) demonstraram que o feedback preciso e direto, sem combinar informações positivas e negativas, produziu maior aumento no desempenho, inclusive quando o feedback fornecido era exclusivamente negativo. As descobertas da pesquisa indicam que a clareza e a objetividade são fundamentais para a orientação do comportamento e facilitar a discriminação das respostas esperadas.

Da mesma forma, Johnson (2013) avaliou os efeitos do uso combinado dos feedbacks avaliativo e objetivo, de seu uso isolado e da ausência de feedback. Os achados apontaram que a combinação foi o principal fator de mudança no desempenho, especialmente quando vinculado a consequências reforçadoras.

Por outro lado, Johnson, Rocheleau e Tilka (2015) sugeriram que a precisão do feedback e as comparações corretas e bem estruturadas levam a alcançar as mudanças desejadas. Nesse mesmo contexto, Moon et al. (2017), ao investigarem o feedback objetivo e de comparação social, concluíram que indivíduos com baixo desempenho tiveram maiores aumentos no desempenho quando receberam o feedback objetivo, enquanto aqueles com alto desempenho responderam melhor à comparação social. Esses resultados evidenciam que a eficácia da

comparação depende do contexto da aplicação e em qual nível de desempenho o agente está sendo avaliado.

Adicionalmente, Park et al. (2019) avaliaram a eficácia da especificidade e da frequência do feedback, concluindo que o feedback específico e frequente diminuiu as taxas de erro em relação ao feedback global e infrequente. As conclusões da pesquisa reforçam que quanto mais específico o feedback for, maior sua efetividade, uma vez que direciona com precisão o comportamento que deve ser modificado. Além disso, a entrega regular do feedback traz benefícios ao longo prazo e reduz as repetições de erros.

Percebe-se que a aplicação adequada do feedback é essencial para orientar comportamentos, promover melhorias no desempenho dos agentes e, assim, alcançar resultados organizacionais mais satisfatórios.

3 FEEDBACK EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

No contexto das Instituições de Ensino Superior, o feedback assume seu papel como instrumento de monitoramento e aprimoramento do desempenho docente. Geralmente, esse processo ocorre através da coleta sistemática de informações sobre a percepção dos alunos em relação à ação docente exercida durante o período letivo, ao final da disciplina (Mandouit, 2018). Sendo assim, no ensino superior, o feedback atua diretamente como uma variável que pode ajustar a prática pedagógica dos docentes, desde que seja estruturado e utilizado de forma adequada.

Conforme apresentado em seu estudo, Sousa e Andriola (2014) evidenciaram que o feedback, ao ser coletado ao final das disciplinas, impede que intervenções ao longo do processo de ensino-aprendizagem sejam possíveis, apresentando caráter predominantemente institucional. Esse modelo limita a efetividade do feedback como variável de mudança comportamental, pois reduz a oportunidade de ajuste em função das informações recebidas, dependendo da incorporação de processos contínuos mais próximos da lógica formativa (Sousa e Andriola, 2014).

Dessa forma, o feedback dos discentes passa a compor os sistemas de avaliação de desempenho docente, como um instrumento formal de gestão acadêmica.

3.1 Avaliação de desempenho docente em Instituições de Ensino Superior

A avaliação de desempenho docente constitui-se como um mecanismo fundamental para demonstrar a qualidade de ensino e subsidiar a tomada de decisão institucional. No ambiente acadêmico, seu crescimento está relacionado à necessidade de acompanhamento contínuo das atividades docentes e ao atendimento das exigências por qualidade e transparência (Missunaga et al., 2021).

Esse instrumento pode ser compreendido a partir de dois aspectos principais: formativo e somativo. A avaliação formativa tem como objetivo fornecer orientações sobre o desenvolvimento profissional do docente, contribuindo para a melhoria contínua de sua prática pedagógica. Já a avaliação somativa está associada à tomada de decisões institucionais, como progressão de carreira, políticas de remuneração e distribuição de recursos. Embora distintas, essas duas dimensões coexistem nos sistemas avaliativos das universidades, exigindo um equilíbrio entre a função de desenvolvimento e a função de controle (Missunaga et al., 2021).

Apesar de sua ampla utilização, Missunaga et al. (2021) demonstraram, em uma revisão de literatura, que alguns estudos apresentam controvérsias quanto à confiabilidade dos instrumentos utilizados, especialmente quando se baseiam unicamente na opinião dos estudantes. As críticas estão relacionadas à influência de variáveis subjetivas, como expectativas de notas, características de notas e condições específicas do ensino, que podem distorcer os resultados.

10

Diante disso, recomenda-se a utilização de múltiplas fontes de avaliação, como autoavaliação, avaliação por pares e outros indicadores institucionais, a fim de aumentar a validade do processo avaliativo (Sousa; Andriola; Lima, 2016). Na OBM, esse aumento na qualidade da informação tende a fortalecer a precisão do feedback, elemento essencial para seu papel no controle do comportamento (Daniels; Bailey, 2014).

Sousa e Andriola (2014) propuseram que a qualidade do desempenho docente está associada a um conjunto de características que envolvem o domínio do conteúdo, o uso de metodologias adequadas, a clareza na comunicação e a disponibilidade de esclarecer dúvidas. Também destacou fatores como incentivo à participação dos alunos, o planejamento das aulas e o desenvolvimentos de atividades voltadas à pesquisa e extensão. Esses elementos indicam que a avaliação docente deve focar em comportamentos que contribuem para a qualidade do ensino, e a efetividade desse processo avaliativo dependerá da capacidade de transformar esses dados em um feedback funcional para ajustar ou manter as práticas exercidas pelos docentes.

Entretanto, Sousa, Andriola e Lima (2016) apontaram, em seus resultados, fragilidades na utilização desses dados nas IES. Os resultados são divulgados sem a criação de espaços para análise e discussão de melhorias, o que reduz seu impacto sobre o desempenho docente. Dessa forma, observa-se que a avaliação docente em IES constitui um sistema de produção de feedback institucional, e sua eficácia depende não apenas da coleta das informações, mas também da estruturação, apresentação e integração a processos de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, inserem-se as ferramentas institucionais de avaliação docente, que operacionalizam esse processo por meio de sistemas estruturados, permitindo a análise sistemática do desempenho acadêmico e servindo de base para intervenções e ações de aprimoramento profissional contínuo.

Considerando esse panorama, apresenta-se, a seguir, a forma como a avaliação de desempenho docente é estruturada na Universidade Federal Rural da Amazônia.

3.2 Avaliação do Desempenho Docente na Universidade Federal Rural da Amazônia

Na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), esse procedimento ocorre por meio de um sistema tecnológico específico que integra a coleta de dados, registra notas e estabelece uma comunicação funcional entre o corpo discente, o corpo docente e a instituição. Essa ferramenta viabiliza a aplicação das diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, com o intuito de assegurar a qualidade acadêmica através da participação democrática da comunidade universitária. Seu funcionamento é cíclico e ocorre sob a coordenação direta da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico (DDP) (UFRA, 2022).

A ferramenta de avaliação utilizada pela UFRA corresponde ao método institucional de Avaliação e Autoavaliação do Desempenho de Docência, mensurado pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Seu principal objetivo é verificar o desempenho do quadro docente, conduzida sob uma abordagem pedagógica fundamentada na percepção dos discentes e na autoavaliação do professor acerca de sua prática profissional, apresentando natureza essencialmente diagnóstica e formativa. Por meio desse instrumento, a instituição busca produzir elementos de análise que contribuam para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem e para o planejamento de ações de formação continuada (UFRA, 2022).

O funcionamento da ferramenta ocorre mediante a disponibilização, em período previamente definido, geralmente ao final de cada período letivo, como requisito para matrícula

no período subsequente, por meio de um questionário eletrônico no SIGAA. Os alunos avaliam a atuação dos professores nas respectivas disciplinas cursadas, enquanto os docentes realizam sua autoavaliação referente ao mesmo período letivo. Ambos respondem a um conjunto padronizado de 16 questões, organizadas em quatro critérios pedagógicos: planejamento, conhecimentos e habilidades, processo avaliativo e atitude profissional. Consideram-se aspectos como organização do plano de ensino, domínio do conteúdo, clareza dos critérios de avaliação, uso de tecnologias educacionais, relacionamento com os discentes e postura ética no exercício da docência.

Para compreender melhor as dimensões pedagógicas analisadas, no Quadro 1 consta o detalhamento dos aspectos avaliados na ferramenta, dividido em quatro dimensões avaliativas.

Quadro 1 – Critérios de avaliação.

1 Planejamento	1.1 Apresentação detalhada do plano de ensino; 1.2 Utilização do SIGAA como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem; 1.3 Organização e gerenciamento da carga horária e do conteúdo da disciplina; 1.4 Cumprimento do plano de ensino, considerando possíveis adaptações.
2 Conhecimentos e habilidades	2.1 Uso de linguagem clara e objetiva; 2.2 Domínio sobre o conteúdo da disciplina; 2.3 Habilidade no uso de tecnologias aplicadas ao ensino-aprendizagem; 2.4 Relação interdisciplinar e articulação entre teoria e prática dos conteúdos.
3 Processo avaliativo	3.1 Definição prévia e clara dos critérios de avaliação; 3.2 Utilização de instrumentos avaliativos; 3.3 Distribuição das atividades e definição de prazos para conclusão e entrega; 3.4 Análise dos resultados da avaliação juntamente com os discentes.
4 Atitude profissional	4.1 Cumprimento da carga horária da disciplina; 4.2 Relacionamento com os discentes; 4.3 Compreensão acerca das eventuais limitações ou insucesso do discente; 4.4 Postura ética e profissional.

Fonte: Universidade Federal Rural da Amazônia, 2022.

As respostas aos critérios descritos no Quadro 1 são registradas em uma escala numérica de 1 a 10 e, posteriormente, convertidas em índices de desempenho. Esses índices são classificados em quatro conceitos: Insuficiente (1,0 a 4,99), Regular (5,0 a 6,99), Bom (7,0 a 8,99) e Excelente (9,0 a 10,0). Com base nos dados estatísticos processados pelo próprio sistema, são calculadas as médias por item, a partir do somatório das notas atribuídas pelos docentes em cada critério avaliado. O total obtido é dividido pelo número de questões, obtendo-se a média equivalente; em seguida, calcula-se a média geral a partir da soma das médias dividida pelo número de dimensões, gerando um índice global de desempenho, tanto individual quanto institucional. Além dos dados quantitativos, a ferramenta também coleta informações

qualitativas por meio de comentários abertos dos discentes, permitindo uma análise mais detalhada da performance avaliada.

Os resultados obtidos são sistematizados em relatórios pedagógicos que contribuem para o trabalho dos pedagogos, coordenadores de curso e gestores acadêmicos. Esses relatórios permitem identificar pontos fortes, fragilidades recorrentes e divergências de percepção entre avaliação discente e autoavaliação docente, oferecendo uma base para o planejamento de estratégias de aprimoramento de práticas educacionais, orientações e ações de capacitação. Desse modo, a ferramenta de avaliação do desempenho docente tem como finalidade agir como um eixo estratégico de feedback institucional, voltado à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos docentes.

4 A ESPECIFICIDADE DO DESEMPENHO E O CONCEITO DE PINPOINT

Tendo em vista que o feedback é gerado a partir da avaliação docente, é de suma importância que todos os critérios estejam bem escritos e elaborados, para que a análise reflita a realidade e para aqueles que utilizarem essa ferramenta realizem uma avaliação coerente. Conforme organização proposta por Johnson, Johnson e Dave (2023), um refinamento do eixo analítico da elaboração do feedback pode se dar no campo da especificidade. Uma ferramenta de análise utilizada para especificar comportamentos observáveis, mensuráveis e relevantes para os objetivos organizacionais é o pinpointing. Segundo Daniels e Bailey (2014, p. 35), o termo “pinpointing”, ou simplesmente “pinpoint”, significa ser preciso em relação ao comportamento. Trata-se do processo de orientar, de forma precisa, qual comportamento ou resultado se pretende alcançar. Nesse contexto, a mudança de desempenho decorre dessa especificação sobre o comportamento do agente (Daniels; Bailey, 2014).

O pinpoint pode ser classificado em pinpoint de comportamento e pinpoint de resultado. Entende-se como o comportamento a ação desempenhada por uma pessoa, algo que pode ser observado enquanto está acontecendo. Já os resultados correspondem ao produto do comportamento, ou seja, aquilo que se observa após a sua realização, independentemente do agente que executou a ação. Os pinpoints de comportamento caracterizam-se pela descrição de uma ação direcionada a um objeto, enquanto os pinpoints de resultado descrevem os produtos decorrentes dessa ação. Dessa forma, não é possível gerenciar focando apenas nos resultados, pois é necessário identificar os comportamentos que levaram ao resultado alcançado (Daniels; Bailey, 2014).

De acordo com os autores supracitados, os pinpoints possuem algumas características importantes: devem ser mensuráveis, observáveis, confiáveis, descritivos e estar sob o domínio do agente. Um pinpoint eficaz deve poder ser medido, observado e apresentar confiabilidade, ou seja, duas ou mais pessoas devem concordar em uma análise independente. Além disso, deve ser descritivo, especificando exatamente o que deve ser feito para alcançar o resultado pretendido, evitando generalizações que podem prejudicar a melhoria do desempenho do agente. Também deve estar sob o controle do agente, pois somente assim poderá ser executado. Destaca-se ainda que pinpoints são descrições precisas de comportamento, e não são interpretações (Daniels; Bailey, 2014).

Os pinpoints devem ser, preferencialmente, ativos (Daniels; Bailey, 2014), devem descrever ações observáveis e realizáveis. No entanto, pinpoints de resultados são considerados inativos, pois representam aquilo que permanece após a conclusão do comportamento, não envolvendo uma ação em execução no momento da observação.

Daniels e Bailey (2014) também descrevem como os pinpoints devem ser elaborados. Os autores recomendam iniciar pelo pinpoint de resultado, pois possibilita identificar quais comportamentos conduzem ao resultado esperado. Para isso, devem ser considerados três elementos: (1) definir a direção da mudança; (2) as unidades de medidas; e (3) o próprio pinpoint. A direção da mudança refere-se à definição do resultado esperado, preferencialmente formulado em termos de aumento. As unidades de medidas dizem respeito à forma como o resultado será mensurado, podendo envolver quantidade, peso, valor monetário ou outros indicadores. Por fim, o pinpoint deve ser formulado de maneira que permita verificar sua aplicabilidade e eficácia.

Os pinpoints de comportamento devem ser elaborados em seguida, considerando quatro componentes: (1) ação; (2) objeto; (3) condição; (4) critério. A ação deve ser descrita de forma ativa e associada a um objeto, ou seja, aquilo sobre o qual a ação é realizada. A combinação “ação-objeto” constitui a base de todos os pinpoints de comportamento (Daniels; Bailey, 2014). As condições e critérios referem-se, respectivamente, a quando o comportamento deve ser realizado e a quando ele deve ser encerrado, ou ao padrão esperado para sua execução. Nem todos os pinpoints de comportamento exigem condições e critérios, porém todos devem apresentar ação e objeto; os demais elementos devem ser incluídos quando necessários para garantir clareza e eficácia na execução.

Para auxiliar o processo de criação de um pinpoint, Daniels e Bailey (2014) apresentam um checklist com critérios que devem ser atendidos, com os seguintes itens para marcação de “sim” ou “não”: “1. É um resultado?”, “2. É um comportamento?”, “3. É mensurável?”, “4. É observável?”, “5. Duas contagens independentes podem concordar?/É fidedigno?”, “6. Está sob controle do agente?”, “7. É ativo?”. Para que um pinpoint de comportamento seja considerado adequado, é necessário que todos os itens de 3 a 7 sejam atendidos. Caso alguma resposta seja negativa, o pinpoint deve ser reescrito. Se, mesmo após a reformulação, não atender aos critérios, um novo pinpoint deve ser elaborado. Se não se tratar de um comportamento ou de um resultado, não se configura como pinpoint.

Esses critérios listados devem ser analisados de forma conjunta, visto que a adequação de um pinpoint depende do atendimento simultâneo dessas características. A utilização da lista de verificação possibilita identificar inconsistências na descrição proposta e orientar sua reformulação quando necessário, aumentando a precisão do processo de definição dos comportamentos e resultados de interesse.

5 JUSTIFICATIVA

Estudos em Análise do Comportamento aplicada às Organizações demonstram a importância do feedback como ferramenta estratégica para promover mudanças comportamentais que resultam na melhoria do desempenho em diferentes contextos organizacionais. Em uma tentativa de avaliar a concordância com essas práticas consolidadas, o sistema de avaliação docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) será objeto de análise, colaborando com a necessidade de tornar a gestão acadêmica mais alinhada às melhores práticas da literatura sobre feedback, e não meramente um procedimento burocrático.

Diante desse cenário, torna-se relevante analisar em que medida os princípios do feedback, consolidados pela literatura em OBM, estão presentes no processo de avaliação docente. Adicionalmente, se detectada discrepância entre práticas, sugerir refinamentos condizentes com as melhores práticas reportadas pela literatura. Portanto, este estudo contribui tanto para a gestão institucional quanto para a pesquisa acadêmica, ao propor avaliação e eventuais ajustes fundamentados cientificamente que ampliem a efetividade do feedback, promovam o desenvolvimento profissional dos docentes e contribuam para a melhoria da qualidade do ensino na UFRA.

6 OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o sistema de avaliação de docência da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) à luz dos princípios de feedback estabelecidos pela OBM, com foco na precisão e estruturação dos critérios avaliativos, com acomodação no eixo de elaboração do feedback, proposta por Johnson, Johnson e Dave (2023).

Para alcançar o objetivo geral, foram formulados três objetivos específicos: a) analisar os itens da ferramenta de avaliação docente da UFRA, identificando limitações que possam comprometer a produção de feedback eficaz aos docentes; b) propor ajustes nos critérios avaliativos da ferramenta com base nos princípios da OBM e no conceito de pinpoint; c) avaliar o grau de coincidência entre boas práticas de feedback e a estrutura dos critérios avaliativos da ferramenta, considerando sua capacidade de descrever comportamentos observáveis e mensuráveis.

7 MÉTODO

A presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa documental, de natureza descritiva e qualitativa, tendo como base a análise da ferramenta de avaliação docente da Universidade Federal Rural da Amazônia, descrita em relatório institucional (Relatório Geral 2022.1).

16

Para a realização da análise, foram considerados os 16 itens presentes na ferramenta de avaliação docente. Esses itens foram extraídos e submetidos à avaliação com base no conceito de pinpointing, entendido como a definição precisa de comportamentos observáveis, mensuráveis, confiáveis, ativos e sob controle do executante, condição essencial para a produção de informações que orientem a gestão do desempenho (Daniels; Bailey, 2014).

A análise dos itens foi realizada com base no checklist de avaliação de pinpoints, conforme descrito no referencial teórico, sendo os critérios de 1 a 7 aplicados individualmente a cada item da ferramenta pelas duas autoras do estudo, de forma conjunta. Para cada critério, foram atribuídas respostas dicotômicas (“sim” ou “não”). Após o preenchimento da lista de verificação, os itens foram classificados em pinpoints efetivos ou não efetivos. Foram considerados efetivos aqueles que atenderam a todos os critérios essenciais (itens 3 a 7 no checklist). Essa classificação permitiu diferenciar descrições de comportamentos ou resultados claros, daquelas que apresentam definições genéricas, abstratas ou interpretativas.

Adicionalmente, as quatro dimensões da ferramenta foram analisadas, sendo elaborados quadros específicos para cada uma delas, contendo os pinpoints originais, suas respectivas

limitações identificadas a partir dos critérios do checklist e os pinpoints propostos após a reformulação. As reformulações foram realizadas com base nas recomendações de elaboração de pinpoints descritas por Daniels e Bailey (2014) e na experiência das autoras como discentes da instituição e usuárias da ferramenta de avaliação do desempenho docente. Essa perspectiva contribuiu para identificar as limitações do instrumento e propor descrições mais específicas.

Em seguida, realizou-se uma análise quantitativa descritiva complementar, com o objetivo de identificar padrões de atendimento aos critérios. Para isso, foram calculadas as frequências absolutas e relativas das respostas “sim” e “não” para cada critério do checklist, bem como a proporção de adequação por dimensão pedagógica avaliada no instrumento. Os resultados foram organizados em gráfico de barras empilhadas, permitindo a visualização da distribuição percentual de atendimento aos critérios.

Posteriormente, foi realizado um cálculo para verificar a porcentagem de variação entre os pinpoints da ferramenta e os reformulados, permitindo mensurar o nível de melhoria obtido, sendo esses resultados apresentados em tabela comparativa.

Os dados obtidos foram interpretados com base na literatura sobre feedback em OBM, considerando aspectos relacionados a sua elaboração e aplicação, permitindo discutir as implicações dos resultados para a melhoria da ferramenta de avaliação docente e para o fortalecimento do uso do feedback como ferramenta de gestão de desempenho.

17

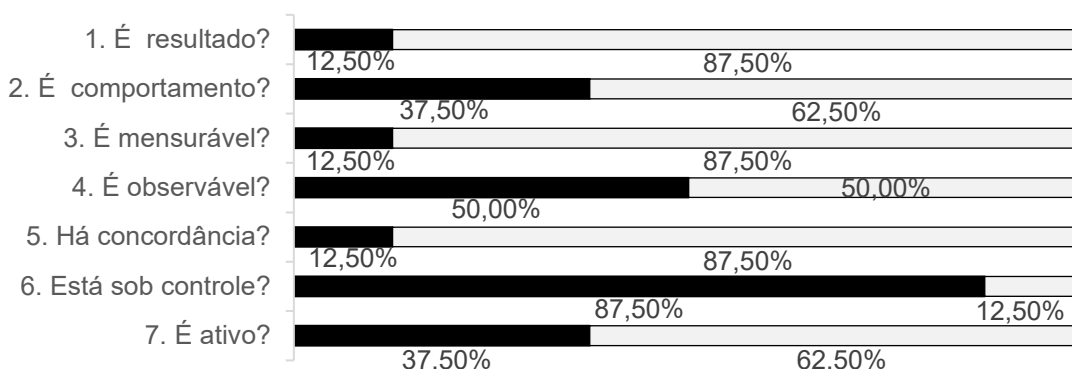
8 RESULTADOS

Com o objetivo de mensurar a compatibilidade entre o funcionamento da ferramenta de avaliação docente e as diretrizes de aplicação de feedback, os itens que integram o instrumento foram analisados de acordo com o checklist de avaliação de pinpoints.

A partir da aplicação do checklist, verificou-se que apenas dois dos dezesseis itens puderam ser classificados como pinpoints efetivos: 1.4 Cumprimento do plano de ensino, considerando possíveis adaptações, e 4.1 Cumprimento da carga horária da disciplina. Ressalta-se que o item 1.4 atendeu aos critérios estabelecidos, sendo apresentada apenas uma proposta alternativa de reformulação como oportunidade de aprimoramento. Os demais itens foram classificados como pinpoints não efetivos, por não atenderem integralmente aos critérios de mensurabilidade, observabilidade e confiabilidade.

A distribuição geral das respostas aos critérios do checklist está apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição das respostas aos critérios do checklist de pinpoints



.Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observa-se que os critérios avaliados apresentam níveis distintos de atendimento. O critério “estar sob o controle do agente” apresentou o maior percentual de respostas positivas, 87,50%, indicando que a maior parte dos itens se refere a aspectos sob o domínio dos docentes.

Em contrapartida, os aspectos “ser mensurável” e “possibilidade de concordância entre observadores independentes” apresentaram os menores percentuais de atendimento, com 12,50% de respostas positivas cada, evidenciando limitações na definição objetiva dos comportamentos avaliados. O critério “ser observável” apresentou distribuição equilibrada entre respostas positivas e negativas, 50,00% cada.

Outra observação importante refere-se ao critério “ser comportamento”, que apresentou 37,50% de atendimento positivo e 62,50% negativo. Já o critério “ser resultado” apresentou apenas 12,50% de respostas positivas. Esses dados indicam que a maior parte dos itens não descrevem adequadamente comportamentos ou resultados, sendo formulados de maneira genérica ou subjetiva.

A análise das dimensões pedagógicas demonstrou variações relevantes na distribuição dos critérios, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir. Importante ressaltar que os pinpoints propostos não são exaustivos, apenas sugerem possíveis aplicações da ferramenta conceitual para o aprimoramento dos indicadores/critérios ora empregados.

Quadro 2 – Adequação dos itens da dimensão Planejamento, Conhecimentos e Habilidades, Processo Avaliativo, e Atitude Profissional aos critérios de pinpoints.

Item da ferramenta	Limitação	Pinpoint proposto
1.1 Apresentação detalhada do plano de ensino;	Descrição vaga; não define ação mensurável e confiável.	1.1 Disponibiliza o plano de ensino contendo a ementa, em conformidade com o calendário acadêmico;

1.2 Utilização do SIGAA como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem;	Descrição vaga; não define ação mensurável e confiável.	1.2 Cadastra materiais didáticos, atividades e avisos no SIGAA;
1.3 Organização e gerenciamento da carga horária e do conteúdo da disciplina;	Descrição abstrata; não define ação mensurável, observável e confiável.	1.3 Registra a frequência dos alunos diariamente;
1.4 Cumprimento do plano de ensino, considerando possíveis adaptações.	Pinpoint efetivo.	-
2.1 Uso de linguagem clara e objetiva;	Descrição subjetiva; não define ação mensurável, observável e confiável.	2.1 Explica os conceitos utilizando vocabulário compreensível para o público-alvo;
		2.2 Explica utilizando informações específicas e observáveis;
2.2 Domínio sobre o conteúdo da disciplina;	Descrição abstrata; não define ação mensurável, observável e confiável.	2.3 Leciona aulas em conformidade com o plano de ensino;
		2.4 Fundamenta as explicações do conteúdo em referências bibliográficas relacionadas ao conteúdo ministrado;
2.3 Habilidade no uso de tecnologias aplicadas ao ensino-aprendizagem;	Descrição interpretativa; não define ação mensurável, observável e confiável.	2.5 Utiliza ferramentas tecnológicas como apoio ao ensino-aprendizagem;
		2.6 Utiliza estratégias de ensino compatíveis com os objetivos de aprendizagem da disciplina;
2.4 Relação interdisciplinar e articulação entre teoria e prática dos conteúdos.	Descrição abstrata; não define ação mensurável, observável e confiável.	2.7 Correlaciona o conteúdo teórico da disciplina com exemplos práticos do cotidiano e do contexto organizacional;
		2.8 Utiliza exemplos de outras áreas do conhecimento para contextualizar os conteúdos da disciplina.
3.1 Definição prévia e clara dos critérios de avaliação;	Descrição vaga; não define ação mensurável e confiável.	3.1 Apresenta, de forma explícita e documentada, os critérios de correção e os pesos atribuídos a cada avaliação com antecedência;
		3.2 Mantém os critérios de avaliação previamente definidos;
3.2 Utilização de instrumentos avaliativos;	Descrição vaga; não define ação mensurável e confiável.	3.3 Define o instrumento avaliativo e os respectivos critérios utilizados para compor a nota da unidade acadêmica;
		3.4 Elabora avaliações de acordo com o conteúdo ministrado em sala de aula;
		3.5 Disponibiliza aos discentes o formulário com critérios de avaliação utilizado conforme instrumento avaliativo adotado;
3.3 Distribuição das atividades e definição de prazos para conclusão e entrega;	Descrição vaga; não define ação mensurável e confiável.	3.6 Informa aos alunos as diretrizes e prazos de conclusão das tarefas com antecedência;

3.4 Análise dos resultados da avaliação juntamente com os discentes.	Descrição vaga; não define ação mensurável e confiável.	3.7 Realiza a correção das avaliações em conjunto com os alunos.
4.1 Cumprimento da carga horária da disciplina;	Pinpoint efetivo	-
4.2 Relacionamento com os discentes;	Descrição subjetiva; não define ação mensurável, observável e confiável.	4.1 Disponibiliza informações e comunicados adicionais por meio de canais institucionais;
4.3 Compreensão acerca das eventuais limitações ou insucesso do discente;	Descrição interpretativa; não define ação mensurável, observável e confiável.	4.2 Trata todos os estudantes com respeito e cordialidade;
		4.3 Disponibiliza tempo para orientações e questionamentos extraclasse dos alunos;
4.4 Postura ética e profissional.	Descrição abstrata; não define ação mensurável, observável e confiável.	4.4 Cumpre as normas previstas no código de ética e no regulamento do servidor público.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Na dimensão “Planejamento”, observou-se que parte dos itens foi classificada como comportamento, porém, apresentaram baixa aderência aos critérios de mensurabilidade e confiabilidade, por serem descritos de maneira vaga e abstrata, afetando sua precisão enquanto pinpoints efetivos.

Embora a formulação original do item 1.4 tenha atendido aos critérios estabelecidos pelo checklist e sido classificada como um pinpoint efetivo de resultado, foi apresentada uma proposta alternativa de reformulação para um pinpoint de comportamento observável, visando ampliar as possibilidades de verificação do desempenho avaliado, sem que isso implique inadequação na formulação original.

A dimensão “Conhecimentos e Habilidades” apresentou o menor nível de adequação aos critérios de pinpoints, com predominância de itens classificados como não comportamentais, não mensuráveis e não observáveis. Constatou-se que os itens dessa dimensão são descritos de forma ampla e interpretativa, dificultando a identificação do comportamento ou resultado avaliado. As reformulações propostas buscaram aumentar a especificidade das ações descritas, favorecendo sua observação direta e reduzindo subjetividades.

Na dimensão “Processo Avaliativo”, houve maior incidência de itens classificados como comportamentos observáveis, entretanto, sem atendimento pleno aos critérios de mensurabilidade e confiabilidade. Na reformulação proposta, os itens foram organizados de forma mais específica, com foco em um comportamento por vez e incluindo elementos temporais, como a apresentação prévia de critérios e prazos, contribuindo para maior precisão da avaliação.

Por fim, a dimensão “Atitude Profissional” apresentou resultados divergentes. Enquanto um dos itens atende completamente aos critérios de pinpoint de resultado (item 4.1), os demais foram classificados predominantemente como não comportamentais, não mensuráveis e não observáveis. As propostas buscam transformar as definições amplas em comportamentos observáveis e objetivos.

De forma geral, constatou-se que a maior parte dos itens da ferramenta de avaliação docente apresenta descrições vagas e abstratas, dificultando a identificação de comportamentos específicos e impossibilitando a mensuração objetiva do desempenho.

Durante o processo de reformulação, observou-se que diversos itens possuíam mais de um comportamento na mesma sentença, tornando necessária sua separação em componentes mais específicos. Na dimensão “Planejamento”, por exemplo, o item 1.3 (“Organização e gerenciamento da carga horária e do conteúdo da disciplina”) possui diferentes aspectos, que foram redistribuídos em outros itens e dimensões. Da mesma forma, o item 1.2 (“Utilização do SIGAA como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem”) e todos os itens da dimensão “Conhecimentos e Habilidades” foram divididos em dois comportamentos, com o objetivo de aumentar a especificidade e permitir maior precisão na observação.

De forma semelhante, na dimensão “Processo Avaliativo”, itens amplos foram subdivididos em comportamentos distintos, como definição de critérios, instrumentos avaliativos e comunicação prévia de prazos, a fim de aumentar a mensurabilidade dessas ações.

Além da reformulação dos itens originais, observou-se que determinados aspectos da atuação docente, embora relacionados às dimensões avaliadas, não estavam explicitamente contemplados na ferramenta. Desse modo, foram incluídas propostas complementares de aprimoramento da ferramenta relacionadas ao registro do conteúdo ministrado, comunicação com os estudantes, transparência dos critérios avaliativos e disponibilização de orientações extraclasse. Entendeu-se que tais aspectos representam comportamentos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem e para o aprimoramento das práticas pedagógicas, possibilitando uma avaliação mais específica e objetiva do desempenho docente.

Os dados analisados contribuíram para interpretar em que medida a nova proposta de questionário promove melhorias em comparação com a ferramenta atual da instituição. Para evidenciar isso, a Tabela 1 apresenta a comparação da taxa de adequação de cada dimensão pedagógica antes e depois das mudanças.

Para chegar aos resultados, o cálculo foi executado por meio da divisão entre o total de respostas “sim” obtidas e o total de respostas possíveis para cada dimensão, multiplicando-se o resultado por 100 para transformá-lo em porcentagem de adequação.

Na ferramenta atual, a estrutura era composta por 28 perguntas possíveis no total, considerando quatro dimensões com sete critérios cada. Após a reformulação, houve aumento no número de itens, e, consequentemente, o total de respostas possíveis passou a ser quantificado da seguinte maneira: a primeira dimensão manteve as quatro perguntas, com 28 respostas possíveis; a segunda foi ampliada para oito perguntas, com 56 respostas possíveis; a terceira passou a contar com sete itens, com 49 respostas possíveis; e a quarta foi ampliada para cinco perguntas, totalizando 35 respostas possíveis.

Tabela 1 – Análise comparativa de adequação das dimensões antes e após os ajustes estruturais.

Dimensão	Antes	Depois
Planejamento	53,57%	85,71%
Conhecimentos e habilidades	10,71%	82,14%
Processo avaliativo	57,14%	85,71%
Atitude profissional	28,57%	82,86%

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Analisando a tabela na ordem das categorias, observa-se, inicialmente, que a dimensão “Planejamento” apresentou aumento de 53,57% para 85,71% de adequação. Em seguida, a dimensão “Conhecimentos e Habilidades” obteve o resultado de maior relevância, visto que anteriormente possuía o menor índice (10,71%) e, após a reformulação e criação de oito itens, passou a 82,14%.

Sob a mesma perspectiva, a dimensão “Processo Avaliativo” também apresentou evolução significativa, elevando-se de 57,14% para 85,71%. Por fim, a dimensão “Atitude Profissional” apresentou crescimento de 28,57% para 82,86%, evidenciando melhora consistente após os ajustes realizados.

Além disso, não foram identificadas, nas fontes documentais disponíveis publicamente, informações sobre o processo de devolutiva da avaliação aos docentes, nem sobre a forma de utilização desses dados no âmbito institucional. Por essa razão, a análise realizada concentrou-se nos aspectos internos do instrumento, relacionados à elaboração dos itens e as suas características estruturais.

9 DISCUSSÃO

Dando continuidade à análise, são apresentados e discutidos os resultados obtidos em cada uma das dimensões analisadas, com o objetivo de interpretar os dados apresentados na seção anterior. Diante disso, constata-se que a dimensão “Planejamento” apresentou melhorias, uma vez que as regras e os prazos se tornaram mais palpáveis e passíveis de análise, elevando-se em 32,14% e eliminando situações de dupla interpretação das questões. Em seguida, a dimensão “Conhecimentos e Habilidades” obteve o resultado com maior destaque da análise, visto que, na ferramenta original, apresentava o menor índice de adequação. Após a reformulação, alcançou 82,14% de adequação.

Inicialmente, quase nenhum item era capaz de mensurar comportamentos observáveis dos docentes, pois as questões eram muito genéricas e baseadas em definições abstratas, abrindo margem para interpretações subjetivas por parte dos avaliadores. Johnson, Johnson e Dave (2023) ressaltam que feedbacks embasados em avaliações subjetivas possuem baixo impacto na modificação de desempenho, ao passo que feedbacks objetivos, com foco em comportamentos observáveis, produzem melhorias mais consistentes e confiáveis. Com os ajustes e a criação de oito novos itens mais específicos, houve avanço significativo na capacidade de mensuração dos comportamentos docentes, tornando o questionário mais preciso.

Nesse mesmo sentido, o índice de “Processo Avaliativo” também evoluiu consideravelmente, com melhoria expressiva na eliminação de questões confusas relacionadas à aplicação de provas e atribuição de notas. O aumento foi de 28,57%, assegurando que os critérios de correção se tornassem mais transparentes e objetivos. A dimensão “Atitude Profissional” apresentou avanço de 54,29%. Ressalta-se que a análise de atitudes no contexto profissional tende a ser mais complexa, visto que frequentemente envolve julgamentos subjetivos, como classificações sobre o esforço ou a postura individual. Todavia, os resultados indicam que parte dessas dificuldades pode ser minimizada por meio da descrição de comportamentos observáveis, permitindo que o docente compreenda de forma mais clara quais competências e requisitos são valorizados no processo avaliativo.

Esse alinhamento, com todas as quatro dimensões ficando acima dos 82%, evidencia a potencial efetividade do modelo proposto. Daniels e Bailey (2014) defendem que na Gestão de Desempenho, avaliações eficazes devem focar em comportamentos específicos e sob o controle direto do agente avaliado. Essa perspectiva coincide com a visão de Johnson, Johnson e Dave (2023) a respeito do eixo analítico de elaboração do feedback. A literatura evidencia que a

especificidade e a frequência do feedback influenciam diretamente o desempenho (Park et al., 2019), enquanto a sequência e a precisão da sua entrega regulam as reações emocionais dos agentes (Choi et al., 2018; Johnson; Rocheleau; Tilka, 2015).

Desse modo, evidencia-se a necessidade de priorizar maior clareza no processo de avaliação docente, principalmente no que se refere a forma como os resultados são apresentados aos professores e ao uso desses dados pela universidade, visando melhorias institucionais, assim como a formalização de um processo transparente de devolutiva, de modo a possibilitar o uso ativo do feedback discente no aperfeiçoamento do ensino (Mandouit, 2018). Como sugestão, propõe-se a revisão da ferramenta com base nos princípios de elaboração de pinpoints discutidos neste estudo. Os resultados obtidos indicam que a adoção desses princípios representa uma alternativa promissora, ainda a ser desenvolvida profundamente, para o aprimoramento da avaliação docente.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme expresso nos dados analisados, constata-se o cumprimento dos objetivos propostos, tendo em vista que a análise dos critérios de avaliação de docência da instituição viabilizou confrontar as práticas vigentes com os princípios científicos da Análise do Comportamento aplicada às Organizações. A análise evidenciou que os propósitos estabelecidos na fase inicial foram alcançados, ao identificar, com objetividade, as falhas estruturais do instrumento avaliativo e, posteriormente, validar o impacto positivo da reestruturação desses critérios.

A partir disso, o estudo conduziu uma análise e transformação do instrumento, uma vez que a ferramenta original carece de aprimoramento, devido critérios/indicadores de desempenho docente marcados pela falta de clareza e especificidade, tornando-os de difícil mensuração. As formulações originais fazem uso de critérios subjetivos que não descrevem comportamentos observáveis e dificultam diretamente a produção de resultados consistentes. Constatou-se, ainda, que a falta de precisão gera um contexto no qual os discentes enfrentam dificuldades para compreender, de maneira clara, o que de fato estava sendo avaliado em cada dimensão. Consequentemente, a ausência de indicadores objetivos compromete a confiabilidade do processo, fragilizando sua eficácia como instrumento de avaliação institucional e se configurando como uma avaliação predominantemente somativa (e.g., Missunaga et al., 2021).

Como limitação deste trabalho, indica-se a delimitação do escopo a uma análise exclusivamente interna. Essa abordagem decorreu da indisponibilidade de documentos e dados institucionais públicos que permitissem uma análise mais aprofundada. Dessa forma, o diagnóstico apresentado expressa o cenário documental acessível no momento da análise, estando restrito aos documentos oficiais disponibilizados pela própria universidade. Recomenda-se que pesquisas futuras incluam coleta de dados em campo, através da realização de entrevistas com docentes e gestores de departamento acadêmico. Essa abordagem possibilitará compreender as perspectivas dos envolvidos no processo, analisar os impactos do feedback na prática e a investigar de que forma a instituição pode potencializar melhorias em sua gestão acadêmica.

Destaca-se, ainda, que não foram identificadas, na base documental pública, informações referentes ao processo de retorno da avaliação aos docentes, nem sobre a forma de utilização desses no âmbito institucional. Essa lacuna compromete a transparência do processo e reduz a eficácia da ferramenta, mas simultaneamente abre vias para investigações futuras voltadas à descrição e refinamento do outro eixo analítico do feedback, o de aplicação (Johnson; Johnson; Dave, 2023). Especialmente os aspectos de imediatez, frequência e origem do feedback proporcionado pela ferramenta de avaliação docente da Universidade Federal Rural da Amazônia parecem carecer de análise a respeito da correspondência com as boas práticas apontadas pela literatura em feedback de desempenho.

REFERÊNCIAS

CHOI, Eunju; JOHNSON, Douglas A.; MOON, Kwangsu; OAH, Shezeen. Effects of positive and negative feedback sequence on work performance and emotional responses. *Journal of Organizational Behavior Management*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/01608061.2017.1423151>.

DANIELS, Aubrey C.; BAILEY, Jon S. Performance management: changing behavior that drives organizational effectiveness. 5. ed. rev. Atlanta: Performance Management Publications, 2014. ISBN 978-0-937100-25-7.

DANIELS, Aubrey C. Oops! 13 management practices that waste time and money (and what to do instead). Atlanta: Performance Management Publications, 2009. ISBN 978-0-937100-17-2.

JOHNSON, Douglas A. A component analysis of the impact of evaluative and objective feedback on performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, v. 33, n. 3-4, p. 150-163, 2013.

JOHNSON, Douglas A.; JOHNSON, C. Merle; DAVE, Priyanka. Performance feedback in organizations: understanding the functions, forms, and important features. *Journal of Organizational Behavior Management*, v. 43, n. 1, p. 64-89, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/01608061.2022.2089436>.

JOHNSON, Douglas A.; ROCHELEAU, Jessica M.; TILKA, Rachael E. Considerations in feedback delivery: the role of accuracy and type of evaluation. *Journal of Organizational Behavior Management*, v. 35, n. 3-4, p. 240-258, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/01608061.2015.1093055>.

MANDOUIT, Luke. Using student feedback to improve teaching. *Educational Action Research*, v. 26, n. 4, p. 587-603, 2018. DOI: [10.1080/09650792.2018.1426470](https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1426470). Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1426470>

MISSUNAGA, Débora Hirata; BOVO, Sandra Regina Porto; ABBAS, Katia; ZIROLDO, Lorena. Avaliação de docentes em instituições de ensino superior: tendências, contribuições e oportunidades de investigação. *Contabilometria – Brazilian Journal of Quantitative Methods Applied to Accounting*, v. 8, n. 1, p. 55-71, 2021.

MOON, Kwangsu; LEE, Kyehoon; LEE, Kyounga; OAH, Shezeen. The effects of social comparison and objective feedback on work performance across different performance levels. *Journal of Organizational Behavior Management*, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/01608061.2016.1236059>.

PARK, Jin-A; JOHNSON, Douglas A.; MOON, Kwangsu; LEE, Jaehee. The interaction effects of frequency and specificity of feedback on work performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/01608061.2019.1632242>.

SOUSA, Ana Cléa Gomes de; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação docente na educação superior: expectativas acadêmicas acerca da influência do feedback e das decisões institucionais. *Revista Eletrônica Acta Sapientia*, v. 1, n. 1, 2014.

SOUSA, Ana Cléa Gomes de; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LIMA, Alberto Sampaio. Expectativas da avaliação docente na educação superior brasileira: um estudo com os envolvidos em uma instituição pública. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 9, n. 2, p. 81-105, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.2.005>.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Relatório geral 2022/I. Belém: UFRA, 2022. Disponível em: https://proen.ufra.edu.br/images/DAP/Relatorio_geral_2022_I.pdf

VANSTELLE, Sarah E.; VICARS, Sara M.; HARR, Victoria; MIGUEL, Caio F.; KOERBER, Jeana L.; KAZBOUR, Richard; AUSTIN, John. The Publication History of the *Journal of Organizational Behavior Management*: An Objective Review and Analysis: 1998–2009. *Journal of Organizational Behavior Management*, v. 32, n. 2, p. 93-123, 2012. DOI: [10.1080/01608061.2012.675864](https://doi.org/10.1080/01608061.2012.675864).