

**FEEDBACK NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU**

KARINA RODRIGUES CAMARGO BRAZIL
Fundação Getulio Vargas (FGV) – São Paulo - Brasil
karina.brazil1704@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma experiência de avaliação de desempenho docente realizada em um Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* de uma Faculdade de Direito da cidade de São Paulo. Foi considerada na discussão a importância do *feedback* neste processo, ou seja, a relevância da comunicação eficiente com vistas a valorizar um ambiente dialógico, formativo e retroalimentado para o aprimoramento dos cursos, dos docentes e do próprio Programa. Este programa conta com vários instrumentos de avaliação, no entanto, o principal deles é aquele que se destina a avaliar a disciplina e o docente. Esta avaliação, que será problematizada neste artigo, é realizada a partir da percepção dos discentes e exige um trabalho minucioso, sistematizado e organizado, além da constante sensibilização de toda a comunidade acadêmica. Mesmo considerando todos os desafios, é imprescindível que o Programa mantenha o foco nos processos avaliativos atualmente desenvolvidos, conjugando-os a um diálogo mais sistematizado e aos espaços de aprimoramento e formação docente oferecidos pela Escola. É importante reforçar a necessidade de se revisitar o *modus comunicanti (feedback)* atual, aspecto potencialmente transformador na perspectiva de uma avaliação cada vez mais formativa e emancipatória.

Palavras chave: *feedback*, avaliação de desempenho docente, *lato sensu*

ABSTRACT

This work discusses the faculty-performance evaluation done at the LL.M Program of São Paulo School of Law. The importance of feedback mechanisms on this process has been considered with stress to the relevance of efficient communication to enhance the value of a dialogic, formative and critical environment in the improving of courses, faculty members and Program as a whole. Among the many available evaluation instruments, the main one is called “periodic evaluation” and sets itself to assess both discipline and professor. The article focuses on the assessment of this specific tool, which is based upon the students’ perception and demands a thorough, organized and sensitive work from all the academic community. However difficult it may be, one cannot dispose the highlight on evaluative processes currently taken place at the Program, since the constant revisiting of feedback mechanisms fosters a transformative approach in a teaching evaluation aimed to be as formative and emancipatory as possible.

Key words: feedback, evaluation of teaching performance, continuing education

1. Introdução

De acordo com a legislação brasileira, a educação superior deve ser submetida periodicamente a processos de avaliação com o objetivo primeiro de identificar a qualidade de seus cursos. A educação superior brasileira abrange, primordialmente, os cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A Lei nº 10.861 instituiu, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e estabeleceu que cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* devem ser avaliados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), enquanto os programas de pós-graduação *stricto sensu* permanecem sob a responsabilidade da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). Apesar de a pós-graduação *lato sensu* estar inserida no mesmo âmbito que a graduação enquanto subordinação regulatória, a avaliação desta categoria de cursos ainda não possui um regramento específico, ou seja, os órgãos reguladores ainda não definiram um modelo avaliativo próprio para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos da pós-graduação *lato sensu*, a exemplo dos já instituídos para cursos de graduação (INEP) e de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES).

Mesmo frente a um atual cenário brasileiro que não exige uma avaliação regulatória sistematizada para cursos de pós-graduação *lato sensu*, há programas que consideram a avaliação uma de suas principais ferramentas ao mirar na qualidade de seus cursos. O presente artigo se propõe a apresentar uma destas experiências de avaliação realizada em um Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* de uma Faculdade de Direito da cidade de São Paulo. Nesta perspectiva, também será parte do objetivo deste trabalho descrever e discutir a avaliação de desempenho docente e o processo de *feedback* (comunicação entre o Programa e o docente), tendo como foco a importância da comunicação eficiente com vistas a valorizar um ambiente dialógico, formativo e retroalimentado para o aprimoramento do curso, do docente e do Programa como um todo.

Vale registrar que a avaliação de desempenho de uma Instituição de Ensino Superior é responsabilidade de seus gestores, coordenadores e áreas administrativas, mas neste trabalho optou-se por concentrar atenção na avaliação de desempenho docente que considera a percepção do aluno na coleta e distribuição dos resultados. No entanto, é imprescindível frisar que qualquer avaliação “não pode restringir-se ao simples julgamento superficial e unilateral dos estudantes; é preciso aprofundar o diálogo, localizar causas e estabelecer perspectivas em comum acordo com o avaliado” (MARTINS, 2008, p.55), situações que recebem atenção constante e permanente do Programa foco deste estudo.

Muito se discute sobre a importância do *feedback* na gestão de pessoas, bem como no processo de ensino-aprendizagem (momento em que o professor oferece o *feedback* ao aluno com vistas a contribuir para seu desenvolvimento acadêmico), mas o papel desta comunicação formalizada e sistematizada com o docente é, em alguma medida, minimizado.

Ao considerar que o *feedback* dos resultados da avaliação de desempenho docente é compreendido como “o rol de informações concretas fornecidas aos professores que compreendam recomendações para melhorias futuras” (LAURITI, 2002, p. 111), é necessário que se registre e analise práticas atuais para que se fomente discussões acerca do papel deste instrumento na formação e desenvolvimento do profissional da educação, bem como seja possível suscitar reflexões sobre a comunicação dentro dos processos de avaliação de desempenho docente.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho pode ser considerado descritivo e utiliza o estudo de caso do processo avaliativo do Programa citado e a pesquisa bibliográfica como fontes de dados. Neste contexto, foi considerada a descrição de Yin (2005, p.20), o qual indica que “o estudo de casos é uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida-real”.

O presente estudo foi organizado para, após esta seção de caráter introdutório (seção 1), oferecer ao leitor um referencial teórico sobre avaliação de desempenho docente e *feedback* (concentrado na seção 2) e, em seguida, descrever e analisar o processo de avaliação de desempenho docente do Programa foco deste trabalho (seção 3). Por fim, a seção 4 tem como objetivo principal apresentar as considerações finais.

2. Avaliação de Desempenho Docente

São muitos os desafios a serem enfrentados ao se implantar a avaliação no ensino superior, especialmente em programas de pós-graduação *lato sensu*. O fato de o corpo docente ser considerado “a figura central, o principal capital humano de uma Instituição de Ensino Superior” (ARAUJO E ANDERE, 2006, p.4) o torna ponto focal da autoavaliação institucional em muitos casos.

Alguns destes desafios, destacados por Moreira (1986), perpassam por critérios mais objetivos como a influência do tamanho da classe, o conteúdo que está sendo apresentado pelo professor, as variáveis da escola, ou seja, a necessidade de definições quanto ao que se espera deste docente. Outros desafios, bem mais subjetivos, retratam a complexidade que envolve quaisquer processos de avaliação, quer no âmbito corporativo ou educacional.

Segundo Fidler (1989 *apud* REIFSCHNEIDER, 2008, p.49), ao focar na avaliação de desempenho em instituições de ensino, há sete desafios que dificultam o processo de avaliação: 1) Dificuldade em se gerenciar pessoal profissional, conhecido por sua independência; 2) Falta de clareza quanto aos objetivos institucionais; 3) Incerteza quanto as recompensas; 4) Dificuldade de se avaliar ensino, já que pesquisadores, professores e alunos não concordam quanto aos critérios indicativos de um ‘bom ensino’; 5) Muitos níveis de supervisão; 6) Falta de tempo e 7) Falta de infraestrutura organizacional.

Dentre os desafios apontados por Fidler (1989), a ‘dificuldade em se gerenciar pessoal profissional conhecido por sua independência’ e ‘a dificuldade de avaliar ensino, já que pesquisadores, professores e alunos não concordam quanto aos critérios indicativos de um ‘bom ensino’ são os mais sensíveis em processos avaliativos no âmbito da pós-graduação *lato sensu*. Os profissionais que compõem o corpo docente, em sua grande maioria, estão também vinculados a outras áreas do mercado profissional. No campo do Direito, área de conhecimento na qual se insere o programa que será analisado neste trabalho, por exemplo, há um número significativo de professores que dividem sua dedicação profissional entre a sala de aula e o mundo dos negócios jurídicos. Dentre estes professores, é recorrente encontrarmos sócios de grandes escritórios, juízes, desembargadores e advogados de sucesso, ou seja, profissionais reconhecidamente identificados por sua independência fora da sala de aula.

Diante deste cenário, há uma necessidade constante de se desenvolver mecanismos avaliativos de acompanhamento que privilegiem a disseminação de uma cultura de avaliação que seja capaz de oferecer, de forma recorrente, ocasiões para reflexão do(a) professor(a) sobre seu desempenho. De fato,

(...) o desenvolvimento de uma cultura de avaliação é sempre uma aspiração positiva, sobretudo se produzir subsídios que contribuam para tornar as pessoas mais conscientes das suas potencialidades e dos seus défices, para estimular o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, para contextualizar os processos de trabalho e para melhorar os produtos que oferecem (MORGADO, 2014, p.347).

Avaliar e ser avaliado é algo comum em nossa sociedade atual. Quer sejam as regulares pesquisas de satisfação do mercado, as provas presentes nos ambientes acadêmicos, os concursos que avaliam candidatos para uma vaga pública ou as presentes avaliações de desempenho das organizações. Em todas estas situações, em geral, avalia-se o desempenho de um produto (produzido por pessoas) ou o próprio desempenho das pessoas.

A avaliação de desempenho no ambiente empresarial é focada na análise da atuação dos seus profissionais. Ao contrário do que se via até a década de 80, momento em que grande parte dos sistemas de avaliação estavam concentrados somente no desempenho executado e não nas potenciais atuações futuras (1989 *apud* REIFSCHNEIDER, 2008, p.48), nos dias de hoje a

(...) avaliação de desempenho serve a diversos propósitos. Um deles é ajudar os dirigentes a tomar diversas decisões de recursos humanos, como promoções, transferências e demissões. As avaliações também ajudam as organizações a identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento. Elas identificam as habilidades e competências dos funcionários para os quais podem ser desenvolvidos programas de melhoria. Finalmente, elas fornecem feedback aos funcionários sobre como a organização vê seu trabalho e são usadas como base para a alocação de recompensas, incluindo o aumento salarial (ROBBINS, JUDGE E SOBRAL, 2010, p.545).

No momento em que a avaliação é vista como potencial dispositivo para identificação de pontos sensíveis a serem ‘treinados’ ou ‘desenvolvidos’, cabe a reflexão de como identificar tais pontos quando o avaliador não é reconhecido como uma típica autoridade funcional, como por exemplo quando o discente é responsável pelo principal instrumento avaliativo do docente.

Em processos regulares de avaliação de desempenho, em geral, é o superior que identifica os pontos sensíveis ‘treináveis’ de seu subordinado. A relação superior-subordinado é retratada pelo cargo em uma cadeia de comando definida. Quando transferimos esta lógica para o ambiente acadêmico, no processo de avaliação de desempenho docente com foco na identificação de ‘treinamento e desenvolvimento’, temos que ressaltar a sensibilidade da relação entre professor e aluno. Em um ambiente específico, ou seja, nos espaços de ensino-aprendizagem focados em alunos-profissionais, como é o caso da pós-graduação *lato sensu*, a questão se torna ainda mais sensível. Conforme destaca Novaes (2011, p.13), “esta forma de avaliação de desempenho é uma temática complexa e geradora de discussões, em especial provocadas pela inversão dos tradicionais papéis: avaliador-professor e do avaliado-estudante”. Há uma questão psicológica significativa a ser considerada neste contexto, apesar de ser impossível de avaliar até que ponto ela tenha influência no processo como um todo. (MOREIRA, 1986, p.17)

Este ponto específico apresentado expressa uma das grandes diferenças entre avaliações de desempenho do mundo empresarial em geral e a avaliação do desempenho docente em particular.

Segundo Rodrigues e Peralta (2008, p.11), a avaliação do desempenho docente "implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar

decisões relativas ao professor”. Assim como Robins, Judge e Sobral, os autores consideram que a avaliação de desempenho (docente) serve para que o corpo diretivo tome decisões acerca de seu profissional (neste caso, o docente).

No entanto, quais seriam estas decisões, uma vez que uma das funções da avaliação é oferecer ao profissional espaços adequados para treinamento e desenvolvimento de seu próprio potencial?

Para o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* foco deste estudo, que considera a avaliação como um processo formativo, as decisões que devem acompanhar o processo avaliativo de cursos precisam estar vinculadas diretamente ao oferecimento de oportunidades de reflexões sobre o próprio desempenho do docente para fins de melhoria contínua. Conforme Rios (2005-2006, s/p) “(...) formativa está relacionada a movimento ‘uma forma ativa’”.

Quando considerada formativa, a avaliação precisa ser processual. Ela acontece durante e concomitante à prática social, por isso deve ser desenhada de forma a estimular os participantes a refletir durante o processo e não apenas ao final dele. Para que isso seja possível, a estrutura de avaliação deve permitir e “estimular que os participantes de um processo de avaliação estruturado ajam de maneira consciente em busca da emancipação daqueles que nele estejam envolvidos (NOVAES, 2011, p.14).

Tendo isso em mente, sugere-se que a avaliação no contexto de ensino-aprendizagem é mais eficiente quanto mais emancipatória. No entanto, não há emancipação em qualquer sentido sem a disponibilização de informações e

O professor tem que tomar consciência dos aspectos que necessita mudar e ter subsídios para como mudá-los. É a consciência do próprio processo de aperfeiçoamento que vai possibilitar ao professor o crescimento (RIOS, 2005-2006, s/p).

Neste contexto, a comunicação passa a ser um dos pontos cruciais do processo avaliativo. É a partir dela, e por ela, que se constrói um processo contínuo e retroalimentado.

Toda avaliação, em quaisquer cenários, depende do modo como os resultados são disseminados, ou seja, dos processos comunicativos que cercam o ambiente avaliativo. Neste contexto, avaliar

(...) exige o exercício de um *modus comunicandi* voltado para o desenvolvimento de uma ética da avaliação, vale dizer, voltado para um agir comunicativo tão eficiente que possa desencadear aperfeiçoamento e transformação (seja do professor, do aluno, do curso, do programa ou da instituição), que mostre os avanços, que descreva corretamente dificuldades, que esteja marcado por empatia e equidade e que não comprometa a autoestima dos atores dos processos, mas que a preserve e fortaleça (LAURITI, 2002, p.112).

A comunicação nos projetos avaliativos passa a ter especial importância, portanto não pode ser vista apenas como uma das ferramentas de gestão, mesmo que no âmbito educacional. No contexto da avaliação de desempenho, esta comunicação é mais conhecida como *feedback* e no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* objeto do estudo, o processo de *feedback* (rol de informações concretas fornecidas aos professores) compreende o envio dos relatórios de avaliações periódicas. Estes relatórios são elaborados a partir da coleta sistemática das percepções dos alunos e serão apresentados em seguida.

3. O Processo de Avaliação Docente no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* de uma Faculdade de Direito da cidade de São Paulo e o *Feedback*

O processo de avaliação a ser descrito vem sendo desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* de uma Faculdade de Direito da cidade de São Paulo, mantida por uma instituição de ensino que há mais de meio século é caracterizada pelos seus rigorosos critérios de qualidade no ensino em todos os níveis acadêmicos em que atua. Para além dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, a Instituição também oferece cursos de Especialização *lato sensu* que têm proporcionado aos profissionais aprimoramento acadêmico de alto nível constantemente comprovado pelo mercado.

O Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* objeto deste estudo conta com vários instrumentos de avaliação. O próprio programa é analisado em avaliações denominadas complementares¹; os monitores² são avaliados pelos alunos e por toda equipe administrativa; as disciplinas diferenciadas que acompanham a elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) são avaliadas a partir de critérios próprios³, e os setores técnico-administrativos são avaliados constantemente⁴ a cada atendimento realizado. No entanto, o Programa reconhece como avaliação principal de acompanhamento de cursos aquela que se destina a analisar a disciplina e o docente, mais conhecida pelos atores como Avaliação Periódica. Esta avaliação é realizada a partir da percepção dos discentes. Como é um programa de pós-graduação *lato sensu* que conta com aproximadamente 2.000 alunos, 140 professores, 60 monitores, tendo cerca de 60 turmas de cursos de especialização ou curta duração concomitantes, o processo avaliativo exige um trabalho minucioso e organizado, além da constante sensibilização de toda a comunidade acadêmica.

Em relação à avaliação periódica, são coletadas mensalmente, pelos monitores em sala de aula, as impressões dos alunos a partir de questionários avaliativos próprios (cerca de 25.400 formulários são preenchidos anualmente) que possuem vários objetivos. Dentre eles, destacam-se a identificação dos métodos de ensino utilizados em sala de aula, as percepções dos alunos e as dificuldades e expectativas expressadas durante a execução de cada disciplina vinculada aos cursos do Programa.

O questionário propicia ao aluno um ‘caminho reflexivo’ que pretende passar por três pontos: a disciplina (na qual são avaliadas: i. Contribuição do curso para a formação profissional do aluno; ii. Coerência entre as aulas; iii. Bibliografia do curso; iv. Metodologia de ensino adotada em sala de aula e v. Avaliação discente), o professor (cujos seguintes itens são avaliados: i. Conteúdo apresentado; ii. Didática e clareza e iii. Interação com os alunos) e o próprio aluno e seus pares. Nesta última fase, o aluno se autoavalia e avalia seus pares

¹ Nas Avaliações Complementares, cujos questionários são coletados semestralmente, os critérios avaliados são relacionados ao Programa, à infraestrutura e à operação, como por exemplo a concepção e planejamento do curso, comunicação com os alunos, zelo pelo cumprimento do programa, recursos audiovisuais, comunicação com o Programa e instalações.

² Os alunos avaliam os monitores (profissionais e estudantes de mestrado ou doutorado em direito que acompanham os cursos do Programa e desempenham papéis acadêmicos e administrativos nas turmas) semestralmente nas “Avaliações Complementares” e, simultaneamente, a equipe técnico-administrativa e os gestores acadêmicos preenchem questionários via *survey monkey* com o intuito de emitir relatórios completos sobre a atuação do monitor. São analisados critérios como assiduidade, contribuição para o curso e organização.

³ A saber: Contribuição das aulas de metodologia para o desenvolvimento do TCC, regulamento de TCC, livro oferecido para embasar a produção do TCC, contribuição do orientador para: i. delimitação do tema e do problema, escolha do método de pesquisa, desenvolvimento do TCC, *feedback* durante o desenvolvimento do TCC entre outras previstas no questionário que também possibilitam comentários em espaço oferecido no próprio formulário.

⁴ As áreas técnico-administrativas são avaliadas diariamente a cada atendimento realizado e durante o preenchimento do questionário semestral das Avaliações Complementares. Os critérios considerados são relacionados às informações prestadas, à habilidade dos atendentes, clareza das informações, tempo de resposta de demandas e emissão de documentos acadêmicos.

considerando os seguintes aspectos: i. Preparação para as aulas; ii. Participação das atividades propostas em sala e iii. Contribuição dos colegas para o enriquecimento da aula. Há ainda a atribuição de uma ‘nota final’ que deve levar em conta, na visão do discente, o ‘conjunto da obra’, ou seja, os itens já avaliados individualmente. Mas é o espaço aberto aos comentários, ao final, que oferece maior oportunidade de detalhamento da realidade da sala de aula, na visão do aluno. É neste espaço que o discente registra, como ação adicional à avaliação já realizada, seus apontamentos com o intuito de complementar seu formulário de avaliação e registrar suas percepções.

Todos os questionários individuais preenchidos pelos alunos são consolidados em um relatório único, com as respostas mantidas no anonimato. Considerando dados do primeiro semestre de 2017, verifica-se um índice significativo de respondentes (89%), indicando que a avaliação é um processo presente, ativo e pertinente de reflexões futuras mais aprofundadas.

Estes relatórios são encaminhados ao professor na condição de *feedback* institucional. Como se busca, por meio destes instrumentos avaliativos, identificar boas práticas, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, bem como oferecer ao professor a oportunidade de ponderar as escolhas realizadas em termos de abordagem, conteúdo e metodologias das disciplinas nas quais se envolveu, acredita-se que a consolidação e encaminhamento destas informações possam ser o início de um processo reflexivo do docente.

Além do envio dos relatórios aos professores responsáveis por cada disciplina, os resultados das avaliações também são analisados e discutidos internamente pelas equipes gestoras do Programa e, concomitantemente, cotejadas com outras fontes de informação. São considerados nestas reuniões semanais os relatórios das avaliações, relatórios individuais (aula a aula) preenchidos pelos monitores que acompanham a sala de aula, perfis das turmas, históricos de avaliações do professor e/ou turma e/ou disciplina, bem como as percepções das áreas administrativas da Programa.

Compreende-se que o bom uso dos instrumentos avaliativos depende da análise contextualizada realizada pelas equipes envolvidas no acompanhamento acadêmico. Se os instrumentos forem considerados individualmente e fora de contexto, possivelmente configurarão apenas como uma ‘fotografia’ das percepções e registrarão um retrato incompleto da experiência de ensino gerida pelo professor em sala de aula. É um trabalho conjunto e que pretende realizar um acompanhamento acadêmico detido e sensível, tornando o momento da avaliação um espaço de reflexão contínua e de sensibilidade do ‘pulsar’ da sala de aula.

Como se pode observar na descrição, atualmente o único *feedback* formal oferecido ao corpo docente é o relatório sistematizado a partir da coleta das impressões dos discentes. É certo que há uma intenção real e genuína para que haja um acompanhamento *in loco* do Programa (a exemplo das reuniões dos gestores citados), de cada caso e de cada relatório encaminhado, mas o diálogo entre a gestão do Programa e os professores está estruturado apenas em reuniões individualizadas pós-*feedback*, com o intuito de dar suporte e apoio ao docente foco da avaliação. Não há estruturas predefinidas ou cronogramas estabelecidos para atendimento ou reuniões individuais com todo o corpo docente, portanto estes encontros pontuais não podem ser considerados parte do fluxo do *feedback* sistematizado, apesar de eles compreenderem parte do processo de gestão exercida pelo Programa de forma contínua.

É certo que muitas podem ser as hipóteses e as dificuldades em se sistematizar os *feedbacks* que vão além do envio do relatório gerado atualmente. Dentre elas, podemos

destacar: i. Há um limite temporal imposto em virtude do número de professores (140) a serem atendidos pelas equipes de avaliação e gestão acadêmica, impossibilitando o *feedback* individualizado em tempo real; ii. Há também um limite temporal quando é considerado o volume de relatórios produzidos pelo processo avaliativo (cerca de 1200/ano); iii. O docente do ensino de pós-graduação *lato sensu* é considerado um profissional maduro, capaz de se autorregular e se desenvolver independente da contribuição institucional ou organizacional. Esta última hipótese está relacionada diretamente com os desafios intrínsecos estabelecidos na relação entre instituição-professor/profissional do mercado jurídico, por isso não pode ser desconsiderada quando da análise global de modelos de *feedbacks*.

Neste contexto, parece oportuno salientar que se consideramos *feedback* o rol de informações disponibilizadas ao professor durante o seu processo de avaliação formativa e acompanhamento de sua atuação enquanto profissional-docente, precisamos refletir sobre o modelo e a eficiência desta comunicação emblemática. Segundo Habermas (1989), estudioso alemão que defende a teoria do ‘agir comunicativo’ em quaisquer realidades onde há relações humanas e, conseqüentemente, processos interativos da linguagem, é preciso se estabelecer negociações e interações dirigidas para a compreensão da realidade como parte do processo de mudança real. Ele define essas interações comunicativas como

(...) interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenarem seus planos de ação. (...) enquanto no agir estratégico um interlocutor atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a produção de um ato de fala suscita (HABERMAS, 1989, pg. 79).

No processo de avaliação de desempenho docente foco deste estudo há objetivos reais e explicitados pela gestão do Programa quanto às aspirações de transformações que podem ser geradas a partir das avaliações realizadas. Não há intenção de que as ações comunicativas geradas pelos *feedbacks* sejam consideradas estratégicas, mas sim ações comunicativas que reforcem o espaço de diálogo e de ação conjunta entre instituição e corpo docente.

Lauriti (2002, p.120) pontua algumas reflexões importantes a serem consideradas nos processos de avaliação que têm como objetivo central uma comunicação eficiente:

- **Silêncio compartilhado:** no processo avaliativo não há espaço para o silêncio, ou seja, é adequado que o processo esteja claro para todos os atores envolvidos, desde os alunos, professores e gestores. Desta forma, serão minimizados os ruídos de comunicação;
- **Adesão voluntária e participação do professor:** os alunos precisam participar do processo avaliativo voluntariamente e é ideal que o professor participe de todas as etapas do processo (exceto a aplicação), inclusive durante o planejamento e ressignificação dos resultados. Esta participação de ambos os atores permitirá que haja uma abertura para a utilização eficaz dos dados obtidos;
- **Desenvolvimento dos docentes:** é necessário que haja um comprometimento real dos decisores institucionais em relação às necessidades detectadas nos processos avaliativos. O apoio ao desenvolvimento de seus docentes, bem como o provimento de recursos essenciais para a realização do projeto avaliativo também são fatores importantes a serem considerados;

- **Múltiplas vozes:** em virtude da complexidade do trabalho docente, é sensível que ele seja julgado a partir de dados coletados em uma única voz. Para a autora, é imprescindível que haja uma comunicação marcada pelas múltiplas vozes e instrumentos, afastando a leitura de uma única palavra considerada neste contexto como ‘autorizada’;
- **Treinamento de avaliadores:** o agir comunicativo não pode ser delimitado pelos paradigmas de seus avaliadores. É necessário que se criem espaços de formação que permitam a construção de um ecossistema comunicativo imparcial, apoiado em critérios científicos;
- **Diálogo:** os docentes devem saber, por meio de um diálogo constante, o que se espera deles e qual foi o resultado das avaliações. É necessário que haja fluxos ininterruptos para ressignificar os resultados e facilitar a reconstruções.

Considerando as reflexões destacadas, é possível constatar que há sinais positivos e necessidade de avanços no modelo do processo de avaliação do desempenho docente do Programa foco deste estudo.

Percebe-se, ao acompanhar a rotina do processo avaliativo, um esforço contínuo em busca da eliminação do silêncio em relação aos objetivos da avaliação. Os formulários são distribuídos aos alunos pelos monitores das turmas, responsáveis pelo acompanhamento dos alunos durante todo o curso. Esta figura atua ativamente com os discentes, tornando-se um representante do corpo acadêmico e administrativo em sala de aula, por isso cria relações de confiança, empatia e permanente diálogo. Tendo o monitor em sala, o Programa se assegura, de certa forma, de que os objetivos centrais da avaliação sejam compartilhados com os alunos constantemente. Além disso, com o apoio de aulas inaugurais, a própria gestão da área de avaliação se encarrega de reforçar a importância e o significado do processo. Em relação aos docentes, os envios mensais e individualizados dos relatórios de avaliação acompanham uma comunicação clara sobre os objetivos e critérios do processo avaliativo. Ainda há espaço para que haja outros momentos de interação (quer sejam com alunos ou docentes) com o intuito de minimizar, cada vez mais, possíveis ruídos e fortalecer o processo avaliativo como um todo.

No que tange ao desenvolvimento dos docentes, é perceptível o comprometimento real e constante dos dirigentes e decisores institucionais em relação às necessidades detectadas pelas avaliações periódicas. A Instituição apoia constantemente os professores quando oferece o espaço de diálogo subsequente ao *feedback*, mas também nos momentos em que propicia espaços de formação docente. A Escola, pioneira em várias iniciativas voltadas para a formação do docente do ensino do direito, considera fundamental este espaço e oferece cursos, workshops, atividades, materiais de apoio e outras ferramentas de apoio e formação deste profissional.

O processo avaliativo do Programa contempla essencialmente a coleta das percepções das vozes do aluno e do monitor. No entanto, apenas a voz do aluno é compartilhada com o professor. De fato, este é o ponto mais sensível dentre todos os apresentados por Lauriti (2002). O *feedback* encaminhado ao professor é composto apenas pelo relatório de avaliação que registra a percepção do aluno em relação à disciplina, ao docente e à turma (análise de si mesmo e seus pares). Mesmo o Programa coletando constantemente a percepção dos monitores e de suas várias áreas gerenciais e administrativas nas reuniões semanais de ressignificação dos resultados, não há uma sistematização destes dados para que possam ser apresentados aos professores. De fato, quando há necessidade de uma reunião posterior ao

feedback em virtude de uma avaliação sensível ou de contextos que exijam uma conversa pessoal, estas outras percepções são apresentadas durante o diálogo, mas não de forma sistematizada.

Apesar do Programa construir um diálogo constante com seu corpo docente, quer seja durante as reuniões gerais de professores, nas reuniões de áreas especializadas com grupos de docentes, durante os encontros individuais agendados após resultados sensíveis de avaliações ou nos contatos realizados com o intuito de alinhar questões relacionadas ao conteúdo dos cursos ou disciplinas (apoio acadêmico e metodológico), ainda há espaço para que sejam sistematizadas informações adicionais ao *feedback* institucional atual. Esta sistematização poderá complementar o cenário avaliativo disponibilizado e proporcionar ao docente mais subsídios para suas reflexões e seu desenvolvimento.

4. Considerações Finais

Este artigo pretendeu apresentar uma experiência consolidada de avaliação do desempenho docente de um Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* que, incluindo o *feedback* formal institucionalizado e as análises contextualizadas realizadas pela equipe de gestores, tem sido considerada valiosa pelos gestores, docentes e alunos.

É certo que a ausência da participação dos docentes nos espaços de ressignificação dos resultados obtidos ou a falta do oferecimento de informações complementares (incluindo vozes de outros atores participantes do processo avaliativo como as vozes de seus pares – outros docentes do Programa, dos monitores, das coordenações e sua própria voz – a autoavaliação) reforça a necessidade de se planejar alterações no modelo, pois se percebe ainda insuficiente, apesar de produtivo e bem-sucedido.

Mesmo considerando todos os desafios explicitados ao longo do artigo, é imprescindível que o Programa mantenha o foco nos processos avaliativos atualmente desenvolvidos, inclusive e especialmente naquele destinado a avaliar o desempenho docente, conjugando-o a um diálogo mais sistematizado e aos espaços de aprimoramento e formação docente oferecidos pela Escola. É importante, em complemento, reforçar a necessidade de se revisitar o *modus comunicanti (feedback)* atual, aspecto potencialmente transformador na perspectiva de uma avaliação cada vez mais formativa e emancipatória.

5. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de; ANDERE, Maíra Assaf. Análise das Competências do Professor do Ensino Superior em Contabilidade: um estudo exploratório. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2006.

BRASIL, (2004). **LEI nº. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 05 abr. 2004. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/lei_n_10861_14042004.pdf

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Projeto de avaliação institucional**. São Paulo, 2015.

FIDLER, B. Staff appraisal: theory, concepts and experience in other organizations and problems of adaptation to education. In: RICHES, C.; MORGAN, C. (Ed.). **Human resource management in education**. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1989.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de professores: um campo complexo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: v. 22, n. 48, jan./abr. 2011.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of educational research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

LAURITI, Nádia C. A Comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior. **Eccos Revista Científica**, Uninove, São Paulo: vol. 4, n. 1, p. 111-130, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Avaliação de Desempenho Docente**. (In): DOMINGUES, Maria José; SILVEIRA, Amélia. Gestão de Ensino Superior: temas Contemporâneos. Blumenau: Editora da Furb, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Avaliação do professor universitário pelo aluno**: possibilidades e limitações. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014.

NOVAES, Adelina de Oliveira. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: v. 22, n. 48, jan./abr. 2011.

NOVAES, Adelina de Oliveira; MUSSE, Luciana Barbosa. Avaliação Institucional: a busca pela integração dos resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (coordenadores). **Metodologia Jurídica: um roteiro prático para trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Saraiva, 2012 (Série GVlaw).

REIFSCHNEIDER, Marina Becker. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio, Rio de Janeiro**, v. 16, n. 58, p. 47-58, 2008.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2005-2006.

ROBBINS, Stephen P.; JUDGE, Timoty A., SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional**: teoria e prática no contexto brasileiro. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

RODRIGUES, A.; PERALTA, Helena. Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores. **Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC**, 2008.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.