



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Lauriti, Nádia C.

A comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior

EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 111-130

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540107>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A COMUNICAÇÃO NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Nádia C. Lauriti*

*Há cinco variáveis-chave absolutamente críticas
no uso da avaliação. São elas por ordem de importância:
gente, gente, gente, gente e gente.
(PATTON)*

PALAVRAS-CHAVE: avaliação de desempenho docente; gestão de processos comunicativos na avaliação; *feedback*; avaliação cooperativa; diálogo na avaliação.

*Pesquisadora e Professora do Centro Universitário Nove de Julho. Mestre em Linguística pela PUC-SP e doutoranda em Comunicação pela Universidade de São Paulo.

RESUMO: Este texto pretende discutir o papel da comunicação nos processos avaliativos, defendendo a idéia de que é necessário um *modus comunicandi* adequado para que não se comprometa a eficácia da prática avaliativa. Mostra-se que a trajetória histórica do conceito de avaliação alterou não só o foco do processo, mas, principalmente, a orientação do seu contexto comunicativo. O eixo desta reflexão concentra-se nos pré-requisitos necessários para que ocorra um *feedback* adequado dos resultados da avaliação de desempenho docente, entendido como rol de informações concretas fornecidas aos professores que compreendam recomendações para melhorias futuras, possibilitando que ele possa funcionar como ferramenta útil aos processos de mudança. Este ecossistema comunicativo pode estar voltado para a cooperação, buscando o desenvolvimento, ou para o controle de pessoas e sistemas. Estes paradigmas alternam-se, misturam-se, dependendo da opção de fundo político, filosófico e estrutural do corpo institucional. Acreditamos que a análise e a discussão das interações comunicativas não podem ser afastadas das metanarrativas da avaliação em todas as suas dimensões, já que elas podem comprometer o sucesso e a credibilidade dos programas avaliativos que exigem sempre negociação de significados, ressignificações constantes, diálogo e compreensão. Somente assim seus atores podem exercitar o gesto avaliativo de forma técnica, sem se afastarem, entretanto, das necessárias dimensões ética e estética.

Introdução

¹A expressão 'performativa' refere-se ao pressuposto da filosofia analítica inglesa de que "todo dizer é um fazer", que permite ver atos de fala como ações socio-comunicativas entre sujeitos. (Cf. AUSTIN, J. L. *Quand dire c'est faire*. Seuil, Paris, 1970.)

Nos espaços abertos pelas desconstruções que marcam a pós-modernidade, despontam caminhos que devem ser discutidos, para que surjam novas configurações do que é avaliar todas as suas dimensões, para que se assuma a complexidade que caracteriza tanto a Universidade quanto seus processos avaliativos e, principalmente, para que se tente superar as pseudo-dicotomias entre controle e desenvolvimento; entre natureza formativa e somativa; entre abordagens quantitativas e qualitativas; entre o interesse técnico e o emancipatório e, sobretudo, entre o olhar voltado para a avaliação enquanto ação unidirecional e enquanto processo de inter-retro-ação humana multidimensional. Deve-se, pois, pensar estas questões de forma articulada, sistêmica, contextualizada com a cultura de cada Instituição e emoldurada por um agir comunicativo (*modus comunicandi*) que pode marcar o processo avaliativo e condicionar a sua eficiência. É no contexto que este gerundivo latino sugere – enquanto relação estratégica performativa¹ – que discutiremos a avaliação de docentes, associada aos processos comunicativos que a cercam.

Se o êxito dos projetos avaliativos está condicionado à eficiência de seus processos comunicativos, estes precisam ser mais estudados e não podem ser vistos como simples ferramentas de gestão, mas como o próprio contexto do qual emergem as mudanças que se buscam quando se avalia.

Partindo-se do pressuposto de que a utilização dos resultados das avaliações constitui a culminância do processo, é de especial importância para os avaliadores o planejamento de um sistema de feedback adequado.

Dessa forma, avaliar pede do avaliador muito mais do que conhecimento metodológico, instrumental ou técnico, 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 concretamente dificuldades, que esteja marcado por empatia e equidade e que não comprometa a auto-estima dos atores dos processos, mas que a preserve e fortaleça.

Contrapomo-nos à falácia corrente de que avaliar/comunicar seja prioritariamente buscar fracassos e defeitos, geralmente com a intenção de evidenciar rigor acadêmico, competência ou precisão metodológica. Tal procedimento não condiz com os princípios de uma avaliação formativa e formadora.

Esta área emergente que enfoca os aspectos comunicativos que permeiam as práticas avaliativas é assinalada por Lincoln (1991) que situa a comunicação dos resultados entre as “novas ciências da avaliação”, junto às quais estão “as artes da avaliação” que englobam

habilidade de julgar fortalecendo o juízo dos interessados, a de apreciar entendendo o contexto plenamente, a de analisar culturalmente, a de ouvir o significado mais profundo, a de negociar envolvendo os diferentes mundos dos interessados e a de lidar com as pessoas diferentes de nós. Importante será a prática de todas essas ciências e artes. (apud PENNA FIRME, 1994)

Trata-se de aceitar irrestritamente o postulado de que ninguém consegue evadir-se jamais dos processos interativos das linguagens, isto é, do famoso ‘agir comunicativo’ de Habermas (1989), principalmente no contexto avaliativo, já que esta prática implica sempre troca e negociação de convergências e divergências das diferentes linguagens. A avaliação passa por uma pedagogia da compreensão intersubjetiva que substitui os contextos comunicativos assegurados (normativa ou oficialmente) por contextos comunicativos coletivamente construídos que estão marcados por um movimento dialógico voltado para o entendimento e para a negociação dos sentidos.

No interessante artigo “O agir comunicativo como possibilidade no processo da avaliação emancipatória”, Maria Helena Klein aplica estes procedimentos teórico-metodológicos ao contexto da avaliação, fundamentando-se nos postulados da teoria do agir comunicativo de Habermas. A autora descreve sua experiência na construção de um processo avaliativo por meio de uma prática comunicativa crítica e emancipatória e mostra sua aplicação no curso de Formação de Especialistas em Educação da UFRGS, em 1993. O processo descrito caracterizou-se basicamente pelo exercício entre os atores da interação comunicativa dialógica, isto é, por um movimento de argumentação e contra-argumentação que permitiu chegar-se a verdades consensuais. No processo, os temas eram problematizados sob uma tríplice ótica ou perspectivas de fala: a do eu, a do tu e a do outro, permitindo que os atores operassem sobre a dimensão factual, social e subjetiva do mundo e instaurassem o princípio dialógico como eixo da comunicação.

Esse exercício polifônico² crítico, dirigido para a compreensão da realidade é

²O conceito 'polifonia', emprestado de Bakhtin, designa a multiplicidade de vozes/papéis que ocorrem no discurso, vale dizer, as vozes que se incorporam ao jogo cênico discursivo. Cf. DUCROT, O. *Dizer e não dizer. Princípios de Semântica Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

³O termo 'ilocucionário' refere-se ao conceito de Austin (1962) que enfoca as intenções de ação e considera *o querer dizer como um querer fazer*.

um importante aliado nos processos de indução de mudanças. São essas interações comunicativas que Habermas (1989: 79) define 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 ilocucionário³ de comprometimento que a produção de um ato de fala suscita.

Um sintoma revelador da pouca importância dada à comunicação nos contextos da avaliação é ressaltado também pela autora que denuncia o desconhecimento teórico que os atores do processo têm sobre o agir comunicativo. Aceitar a alteridade e conviver com a diversidade é extremamente difícil e, embora se defenda retoricamente uma racionalidade emancipatória, age-se nos processos de avaliação sob uma racionalidade instrumental ou estratégica. Julgamos, assim, ser necessária uma discussão permanente dos processos comunicativos que permeiam todas as esferas e dimensões do ato avaliativo.

Neste contexto, parece oportuno recordar que a metanarrativa da avaliação apenas sob a ótica técnico-instrumental é insuficiente para gerar mudanças nos espaços educativos. Para que ocorram as transformações desejadas, é necessário que o processo seja dialógico.

Sobre este aspecto ainda ecoam as palavras do saudoso educador Paulo Freire (1976: 43):

Ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não sloganizar, o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam.

Se fatores como confiança, cooperação, empatia, equidade, solidariedade, *empowerment* e negociação são os componentes que estão delineando cada vez mais o perfil da avaliação do futuro, é fundamental pensar de forma científica e estética na gestão da comunicação nos processos avaliativos de qualquer dimensão.

A trajetória do conceito de avaliação

*Para fazer amanhã o impossível de hoje,
façamos hoje o possível de hoje.*
(PAULO FREIRE)

Para situarmos a tendência teórico-metodológica atual no campo da avaliação referenciada no item anterior, talvez seja pertinente examinar a evolução histórico-ideológica deste conceito, tendo por referência a trajetória apontada por Saul (1984).

A primeira geração de estudiosos sobre avaliação da aprendizagem atuou nas duas primeiras décadas deste século e foi marcada pelo movimento de testes educacionais, desenvolvidos por Thorndike, nos Estados Unidos. O foco dessa etapa estava na mensuração das capacidades humanas e o período foi fértil no desenvolvimento dos testes padronizados em grande escala. Não se percebia a diferença entre medir e avaliar e o objetivo central era elaborar instrumentos para verificar o rendimento escolar.

A segunda geração foi até 1950 e caracterizou-se pelo vínculo com objetivos preestabelecidos. Por essa razão, este enfoque avaliativo, cujo representante maior foi Tyler, ficou conhecido como 'avaliação por objetivos' e foi sistematizado da seguinte forma: estabelecem-se metas em termos comportamentais; desenvolvem-se instrumentos de mensuração; mede-se a realização das metas e objetivos; comparam-se os objetivos com os resultados atingidos; interpretam-se as descobertas e, finalmente, as recomendações são feitas. O importante neste paradigma é descrever bem. Até 1970, o tema ficou restrito apenas à avaliação da aprendizagem, só depois ampliou-se o foco para projetos, programas, currículos e para as instituições como um todo.

A terceira geração estende-se até 1980 e a ênfase recai na formulação de juízo de valor. Não basta medir ou descrever; agora é necessário julgar. Os modelos desta fase são chamados de 'iluminativos' ou 'contextuais' e englobam a teoria de Stufflebeam (1968), centrada no objetivo de avaliar para fornecer informações relevantes para tomada de decisão; de Scriven (1967), voltada para determinar e justificar o mérito ou valor do que se está avaliando; de Parlett e Hamilton (1972) tipo de avaliação iluminativa que busca fornecer compreensão sobre a realidade

estudada em sua totalidade e a teoria de Stake (1967) que busca descrever e julgar (principalmente programas educacionais), identificando pontos fortes e fracos. Quando o juízo se refere às qualidades intrínsecas, configura-se como *avaliação de mérito*, quando se refere às características externas de seus resultados ou influências, configura-se como *avaliação de relevância*.

Todas estas teorias expressam forte influência do rigor positivista que prioriza a informação quantitativa, a objetividade dos instrumentos, a coleta e análise de dados, a ênfase nos produtos e o método hipotético-dedutivo.

A partir de 1990, entra em cena a quarta geração que vai além de uma visão unidimensional e incorpora os aspectos humanos, sociais, culturais e éticos envolvidos na avaliação. Trata-se da chamada 'avaliação naturalista', que tem como representantes Gyba, Lincoln & Patton (1989) e cujos eixos vertebradores consistem em reunir informações descritivas sobre o objeto, situação e condições que cercam a avaliação; especificar as informações relevantes sobre padrões de valor e de mérito; compartilhar informações e negociar decisões. Negociação é a palavra-chave deste novo enfoque em que critérios, procedimentos e recomendações movem-se na teia da linguagem que começa na interação comunicativa entre sujeitos que fazem uso da crítica dialógica.

Contribuindo para esta perspectiva, Penna Firme (2000) traz à discussão, nos albores do novo milênio, um novo conceito associado à avaliação – o *empowerment* – entendido como potenciação, fortalecimento ou energização e descrito não como um modelo ou uma estratégia, mas como um novo enfoque de atuação do avaliador que assume um papel de orientador das ações, para promover interações comunicativas que possibilitem a negociação entre os atores, fortalecer as competências identificadas e impulsionar a busca de autodesvelamento e de auto-aperfeiçoamento dos avaliados.

Sob esta nova ótica altera-se completamente a dinâmica comunicativa que envolve o contexto avaliativo. Muda-se sua representação simbólica e ressignifica-se o processo. A avaliação torna-se compartilhada (auto-avaliação, avaliação de pares, avaliação externa), busca sempre múltiplos olhares e volta-se para o desenvolvimento e para a aprendizagem e não mais para o controle. Os envolvidos enfocam a solução de problemas (que é a gênese dos processos de transformação) e, com isso, libera-se a avaliação dos preconceitos, mitos e limitações que tanto emperram o processo.

É importante observar que todos os aspectos arrolados para caracterizar esta

nova postura avaliativa referem-se explícita ou implicitamente ao conceito denso do agir comunicativo delineado por Habermas. Este assunto é complexo e não é o momento nem temos a intenção de aprofundá-lo neste texto. Parece, no entanto, evidente que a forma como a experiência avaliativa é vivenciada nas interações comunicativas só provocará mudanças significativas se o avaliador agir como um facilitador e possuir ou desenvolver, além da habilidade técnica, uma habilidade comunicativa e emocional.

A avaliação do desempenho de docentes

Pela produção científica nesta área, a avaliação do desempenho docente parece ser uma prática bem mais diversificada nos Estados Unidos do que no Brasil que utiliza, prioritariamente, questionários para avaliar docentes e ainda não apresenta uma sistematização de pesquisas com esse foco. A avaliação do ensino em sala de aula, da disciplina e do professor só produzirá efeitos visíveis, se estiver associada a uma política intra-institucional que priorize o desenvolvimento das atividades do ensino e ofereça suporte para o aperfeiçoamento real da prática docente.

A avaliação de docentes deve integrar o processo mais amplo da avaliação institucional que focaliza o todo e não apenas algumas dimensões. O processo de auto-avaliação institucional tem seu marco em 1993, quando o Ministério da Educação lança o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), de participação voluntária, oferecendo apoio financeiro e orientação técnica para incentivar esta prática nas Instituições de Ensino Superior.

Embora o programa sugira uma metodologia, as Universidades foram incentivadas a desenvolver seus próprios caminhos. A diversidade metodológica daí oriunda dificultou os processos de meta-avaliação, de comparabilidade dos resultados e até de comunicação interinstitucional sobre os resultados obtidos, na medida em que cada realidade foi criando sua sistemática avaliativa e construindo as bases de uma cultura de avaliação idiossincrática.

É possível que a avaliação de docentes já ocorresse nas Instituições de Ensino Superior sob a forma de iniciativas isoladas, porém, quando passa a ser vista, discutida e aplicada como um componente integrado ao processo mais amplo

das relações institucionais, adquire maior peso e redimensiona seu significado. A etapa de auto-avaliação institucional é multidimensional e pressupõe avaliação de disciplinas (por alunos, egressos, docentes e gestores), auto-avaliação e avaliação externa de cursos (por consultores, pares da comunidade acadêmica ou entidades comunitárias), avaliação e auto-avaliação de departamentos, avaliação da gestão universitária e também a avaliação do desempenho docente (por alunos, por pares, por auto-avaliação, ou através da análise de portfólio de ensino). Esta última não pode estar isolada, pois faz parte de um processo mais amplo que exemplifica a natureza sistêmica da avaliação institucional e liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo.

Classicamente consideram-se dois tipos de avaliação do desempenho docente:

- a **avaliação formativa** é pensada como forma de coletar dados que permitam identificar o que é preciso melhorar no desempenho do corpo docente e criar o suporte necessário para o processo de aperfeiçoamento. Ela deve ser conduzida por decisores que atuam na área de desenvolvimento e utilizam estes dados para cumprir os objetivos propostos;
- a **avaliação somativa** embasa decisões eqüitativas e eficientes com referência ao corpo docente e é utilizada por decisores geralmente para subsidiar decisões sobre efetivação, renovação de contratos e promoção.

Dessa forma, a avaliação formativa associa-se à idéia de processo, enquanto a avaliação somativa, à idéia de produto. A evolução dos estudos em avaliação fez avançar esta classificação e Penna Firme (2000) faz uma releitura desses conceitos aparentemente dicotômicos, que na avaliação do desempenho docente (no ensino, na pesquisa ou na extensão) é igualmente possível promover *feedback* ao longo do processo e formular juízo, seja de mérito (seqüência do trabalho, material utilizado, relacionamento, procedimentos etc.), seja de relevância (impacto da metodologia), para aperfeiçoar sua atuação gradativamente.

Como se sugeriu no início deste ensaio, estamos vivendo em avaliação (e nas Ciências em geral) um período de superação das pseudo-antinomias, o que nos leva à citação da metáfora de Nicolescu (1999) sobre a “lógica do terceiro incluído”, em que a tensão entre os contraditórios promove uma unidade mais

ampla que os inclui. Esta não elimina a lógica do terceiro excluído (lógica clássica), ela apenas limita sua área de validade, na medida em que é aplicável em situações relativamente simples como, por exemplo, a circulação de veículos numa estrada que não permite um terceiro sentido em relação ao permitido e ao proibido.

Por outro lado, a lógica do terceiro excluído é nociva em casos complexos e multidimensionais, caso do campo da avaliação. Seu aspecto mais nocivo é operar com exclusões que nem sempre são reais (vide: qualitativo x quantitativo; avaliação formativa x avaliação somativa; bom professor x mau professor). O físico romeno utiliza uma alegoria que reproduzimos para emoldurar estas reflexões. Ele nos diz que a sabedoria popular exprime algo profundo, por intermédio do provérbio “um bastão sempre tem duas extremidades”. Imaginemos que um homem queira, a todo custo, separar as duas extremidades de um bastão. Ele vai cortar seu bastão e perceber que agora tem, não apenas duas extremidades, mas dois bastões. Se ele continuar a cortá-lo consecutivamente, vai perceber que, embora estes se multipliquem sem parar, é impossível separar as duas extremidades.

Não estaremos nós, quando buscamos separar o que julgamos dicotomias ou oposições em avaliação, agindo como o personagem da parábola que queria separar as duas extremidades de seu bastão? Talvez entre as duas extremidades deste metafórico bastão falte “o terceiro incluído” em todas as suas dimensões e com toda a diversidade que o caracteriza: o próprio indivíduo...

Desta forma, é necessário desenvolver um olhar avaliador ampliado, integrador e multidimensional que localize o professor nos seus diferentes papéis no ensino, na pesquisa, na extensão e, sobretudo, no seu papel também de avaliador; que esteja voltado para um movimento de contínuo aperfeiçoamento (*autopoiese*⁴), sem preocupação com categorizações, comparações e classificações que, na maioria das vezes, impedem o desenvolvimento dos processos avaliativos nos espaços institucionais, além de distorcerem conceitos e juízos. É uma práxis liberta dos mitos e dos estereótipos que gravitam em torno da avaliação que o professor precisaria vivenciar para conseguir a autonomia necessária para que ele próprio conduza seu processo avaliativo de maneira eficaz e sistemática.

Do ponto de vista instrumental, há inúmeras técnicas que podem ser utilizadas para avaliação de docentes: escalas de classificação feitas por meio de formulários, observações (formais e informais), entrevistas (como, por exemplo, o

⁴*Autopoiese* é neologismo emprestado de Maturana e Varela para referir-se ao processo de reconstrução de si mesmo. (Cf: Maturana, H. e Varela, F. *A árvore do conhecimento – As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: PSL/II, 1995.)

⁵O portfólio de ensino é entendido aqui como uma compilação de documentos, instrumentos, dados e produtos que um professor arquiva e utiliza para avaliar a qualidade de seu trabalho. Ele não só coleta informações para incluir no portfólio, mas também reflete, analisa, compara e faz comentários por escrito sobre o seu conteúdo. (Cf: SELDIN, P. *The teaching Portfolio. A Pratical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Boston, Ma.: Anker Publishing Company, Inc. 1997.)

diagnósticos de pequenos grupos), apreciações por escrito, avaliação de ensino feita pelos pares, análises de fitas de vídeo e áudio, registros de trabalhos produzidos, análise de portfólios de ensino⁵ (ainda não muito utilizados no Brasil), análise de documentos e registros, provas de conteúdos, auto-avaliação docente e história de vida. O ideal é diversificar metodologias e técnicas. As fontes de informação também devem ser variadas: o próprio docente, a avaliação entre os pares, os gestores (diretores, coordenadores, chefes de departamentos), os alunos e ex-alunos, os membros de conselhos, os membros da comunidade e sua própria produtividade acadêmica. Os teóricos que trabalham o tema são unânimes na orientação de que os dados devem provir de diversas fontes e da utilização de técnicas diversificadas, vale dizer, que os dados levantados por um só instrumento, ou coletados de uma única só fonte e usados como mensurações pontuais podem permanecer como descrições inócuas e sem utilidade.

Além desses cuidados, o processo de avaliação docente apresenta uma área que requer reflexão e planejamento, constituindo-se o eixo argumentativo vertebrador deste texto: a *comunicação*. Pontuamos, a seguir, algumas reflexões sobre este recorte:

- A avaliação docente não cabe na solidão de um silêncio compartilhado, explicitando a metáfora, para não causar resistência, o processo deve estar muito claro para seus atores (professores, alunos e gestores). Não há de se permitir que ruídos ou silêncios interfiram nestes contextos comunicativos. É necessário ressignificar o processo ininterruptamente para os atores envolvidos.
- A adesão voluntária é vital e a participação do professor, em todas as etapas do processo avaliativo (do planejamento à aplicação), é uma condição *sine qua non*. Esta apropriação do processo só será garantida por meio de um trabalho comunicativo eficaz que crie abertura para a utilização dos dados na direção do autodesenvolvimento.
- Considere-se, ainda, a necessária motivação dos decisores institucionais em apoiar o desenvolvimento dos seus docentes, o que implica provimento de recursos necessários à realização do projeto avaliativo. A negociação comunicativa eficaz pode alavancar o processo e garantir que estas condições sejam

satisfeitas, caso contrário, que motivos terão os professores para engajarem-se em projetos de avaliação institucional, se não perceberem, simultaneamente, o comprometimento real dos decisores quanto às mudanças que tornem possível que o auto-desenvolvimento ocorra de fato?

- A necessária polifonia discursiva que deve permear a avaliação de desempenho docente é outro aspecto comunicativo que precisa ser considerado e refere-se à impossibilidade de que o trabalho docente, dada sua complexidade, seja julgado com dados oriundos de uma só voz, sendo necessárias múltiplas vozes e instrumentos, bem como um ecossistema comunicativo que seja marcado pela dialogicidade e afaste a leitura unívoca de uma única palavra tida como a 'autorizada'.
- Avaliadores têm seu agir comunicativo delimitado pelos seus paradigmas. Suas teorias determinam o que medem e como medem. O sensorimento da realidade que promovem apóia-se em modelos mentais ativos que moldam a sua forma de agir. Assim, é necessário um programa de treinamento de avaliadores para garantir julgamentos imparciais, apoiados em critérios científicos e transparentes que sejam estabelecidos e definidos em cada área. Mais uma vez o ecossistema comunicativo entra como variável importante para o sucesso do processo avaliativo.
- Para finalizar estas reflexões cabe lembrar que a avaliação de docentes configura-se como um interdiscurso multivocal. É o respeito à alteridade, à dimensão constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou se complementam. Assim, cada docente deve saber, por meio da interlocução constante, o que se espera dele e qual foi o resultado da sua avaliação. Neste território discursivo, há uma fluxo ininterrupto de significados, e um ecossistema comunicativo bem construído pode facilitar essas reconstruções. É o diálogo, enquanto processo pelo qual o significado flui, que deve marcar todo o processo avaliativo.

Avaliação de desempenho docente e as cinco disciplinas

É porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele

pode comunicar-se com outrem
(EDGAR MORIN)

Peter Senge, diretor do Centro de Aprendizagem Organizacional da Sloan School of Management, do MIT, no livro *A quinta disciplina*, traz interessante discussão sobre a importância do diálogo “na organização que aprende” e mostra o papel fundamental que as formas de pensar e interagir comunicativamente exercem nas mudanças de políticas e práticas profundamente enraizadas das instituições. Defende o autor a idéia de que o que distinguirá fundamentalmente as organizações que aprendem das organizações controladoras e autoritárias tradicionais será o domínio de cinco novas “tecnologias componentes”, entendidas como caminhos possíveis para a aquisição de determinadas habilidades, denominadas “cinco disciplinas”, por intermédio das quais torna-se possível revisitar valores e princípios dos processos avaliativos.

A primeira disciplina refere-se ao *pensamento sistêmico* que, transposto para a nossa referência temática, implica entender a avaliação por meio de seus inter-relacionamentos (em vez de cadeias lineares de causa-efeito) e, principalmente, como processos que geram mudanças (em vez de simples fatos pontuais e instantâneos da realidade avaliada). Ganha importância, nesse contexto, o conceito de *feedback* que permite que as ações comunicativas se reforcem ou neutralizem umas as outras, possibilitando o reconhecimento das estruturas que são continuamente recorrentes nestes sistemas. Esta habilidade pode ser muito produtiva nos contextos avaliativos, considerando-se a sua utilidade para identificar padrões mais profundos da avaliação institucional, subjacentes aos processos mais setorizados (análise de docentes, de alunos, de cursos ou de gestão universitária). Todos compartilham a responsabilidade dos problemas gerados por um sistema.

A segunda disciplina é o *domínio pessoal* e refere-se a um nível especial de proficiência e comprometimento com o próprio aprendizado. Trata-se aqui de uma aprendizagem generativa para a vida, enquanto expansão da capacidade de mudar os resultados que se quer evitar. As pessoas que possuem um alto nível de domínio pessoal compartilham características básicas, tais como: senso de propósito; a capacidade de ver a realidade atual como aliada e não como inimiga; a capacidade de perceber e trabalhar com as forças da mudança, em vez de resistir a elas; a

habilidade de ver a realidade de forma cada vez mais precisa e ver-se como parte de um processo maior (que pode ser influenciado, mas não pode ser controlado unilateralmente) e, sobretudo, a capacidade de viver em um estado de aprendizagem contínua. Infere-se, assim, que domínio pessoal não é algo que se possua, mas um processo que se vivencia.

Observe-se que a palavra domínio, longe de sugerir controle sobre pessoas ou coisas, direciona-se para o desenvolvimento e é uma disciplina que continuamente esclarece e aprofunda a capacidade de ver a realidade objetivamente. Dessa forma, converte-se em um aspecto essencial para uma instituição que aprende e um atributo indispensável de ser desenvolvido e vivenciado nos contextos avaliativos.

A terceira disciplina – *os modelos mentais* – refere-se aos pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir. A aprendizagem institucional está condicionada aos processos que possibilitam que os modelos mentais sejam compartilhados.

A esse respeito nos diz Senge (1998: 23):

Temos uma profunda tendência a ver as mudanças que precisamos efetuar como estando no mundo exterior, não em nosso mundo interior. É desafiante pensar que, enquanto reconcebemos as estruturas manifestas em nossas organizações, precisamos reconceber as estruturas internas de nossos modelos mentais (...) Não temos modelos mentais. Somos nossos modelos mentais. Eles são o meio através do qual nós e o mundo interagimos (...) A aprendizagem que altera os estados mentais é altamente desafiadora, desorientadora e não pode ser feita solitariamente. Só ocorre dentro de uma comunidade de aprendizes.

Do mesmo modo, os modelos mentais com que se representa e valoriza a avaliação precisam ser ressignificados, o que implica trazer à tona, testar e aperfeiçoar novas imagens internas, novos conceitos, novas práticas, novas linguagens e, sobretudo, um novo *modus comunicandi* deve ser aplicado ao ecossistema da avaliação institucional em todas as suas dimensões e etapas.

A quarta disciplina é a *construção de uma visão compartilhada* e diz respeito a um conjunto de princípios e práticas orientadoras que, em lugar da aceitação passiva, estimulam o compromisso genuíno e o envolvimento. Trata-se de uma habilidade que, necessariamente, deve ser exercitada nas situações avaliativas. O grande

problema que se discute é como visões individuais se combinam para criar visões compartilhadas? Senge utiliza a imagem do holograma para exemplificar. “Se cortarmos uma fotografia ao meio cada parte mostrará apenas parte da imagem do todo, mas se dividirmos um holograma, cada parte mostrará a imagem do todo”. Do mesmo modo, quando um grupo de pessoas compartilha a visão de uma organização, cada um está vendo a própria imagem nela e representa a imagem do todo de um ponto de vista diferente. Trata-se de uma metáfora adequada aos contextos avaliativos e reforça a necessidade de uma visão compartilhada que considere como elemento central da rotina avaliativa a ininterrupta negociação de valores e sentidos.

A última disciplina é a *aprendizagem em equipe* que tem como eixo vertebrador o diálogo. Ela exige a capacidade de deixar de lado as idéias preconcebidas e de participar de um verdadeiro pensar em conjunto. Peter Senge faz interessante defesa da importância do diálogo na aprendizagem em equipe, apoiando-se nas idéias de David Bohm, um dos principais teóricos da Física Quântica, que desenvolve uma teoria e um método do diálogo, argumentando que já que o pensamento é em grande parte coletivo ele não pode ser aperfeiçoado apenas individualmente. “Como no caso dos elétrons, é preciso ver o pensamento como um fenômeno sistêmico que surge de nossa forma de interação e discurso uns com os outros” (apud SENGE, 1998: 267). Nesse contexto, existem dois tipos primários de discurso, o diálogo e a discussão, ambos importantes para uma equipe capaz do aprendizado generativo contínuo. Bohm observa que o termo discussão tem a mesma origem que percussão e consecussão e significa, literalmente, “atirar as idéias de um lado para outro em uma competição do tipo tudo ou nada”. Contrastando com a discussão o diálogo permite “o fluxo livre de significados entre as pessoas”. O grupo acessa um conjunto de significados comuns e seu propósito é ir além de qualquer compreensão individual, possibilitando que todos ganhem novas perspectivas. Dessa forma, as pessoas não estão em oposição, mas participando desse conjunto de significados comuns que é capaz de gerar mudanças contínuas.

Outra grande contribuição apontada para o diálogo é possibilitar o reconhecimento dos padrões de interação que dificultam o relacionamento como, por exemplo, os mecanismos de defesa que se não forem identificados minam a aprendizagem, mas se reconhecidos e trabalhados podem acelerá-la. Dessa forma, desenvolver as estratégias do diálogo nos contextos da avaliação é de fundamental

importância para que não se fique nos limites da discussão. Quando produtivas, as discussões também podem convergir para um rumo de ação. Por outro lado, os diálogos são também divergentes, não buscam sempre o acordo, mas a compreensão mais rica de assuntos complexos e são, portanto, mais úteis aos processos de transformação.

Em resumo, os avaliadores necessitam desenvolver a habilidade de dominar o movimento de vaivém entre o diálogo e a discussão que têm regras e objetivos diferentes. Sem distingui-los e treiná-los, é possível que não se consiga nem diálogos, nem discussões e tampouco avaliações produtivas que conduzam ao aperfeiçoamento de avaliados e avaliadores.

Parece claro que estas cinco disciplinas são vistas como um corpo de teoria e prática que merecem ser estudadas e dominadas e, principalmente, vivenciadas. Cada uma configura-se como um caminho direcionado para o desenvolvimento, apontando para a aquisição de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em conjunto. Estes conceitos apresentam total conformidade com o novo paradigma da avaliação, associado ao *empowerment* que é proposto por Penna Firme (2000) e cujos pressupostos merecem ser aprofundados para que se delineiem, com maior precisão, os contornos do *modus comunicandi* dessa prática.

O *modus comunicandi* na avaliação do desempenho docente

O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo. O objetivo é dialogar com o mistério do mundo.
(EDGAR MORIN)

Os relatórios de resultados da avaliação fazem parte do processo de *feedback*⁶ e tornam-se ferramentas úteis para os processos de mudança, se combinados com certos atributos do *modus comunicandi* para que a difusão dos dados à comunidade acadêmica tenha um clima capaz de gerar as transformações pretendidas no corpo institucional. Gil (1987) faz interessantes observações sobre o *feedback* de resultados, evidenciando que a avaliação docente/ensino, como vem sendo praticada atual-

⁶Como já vimos, o *feedback* neste contexto é entendido como informações fornecidas aos professores sobre o seu desempenho, que compreendam recomendações objetivas para melhorias futuras.

mente, não traz benefícios significativos para a melhoria da educação universitária, já que sem um ecossistema comunicativo (*modus comunicandi*) adequado antes, durante e depois do processo ela não inspirará mudanças concretas. As pessoas não mudam só por serem informadas, é necessário que compreendam o que se espera delas e que existam condições otimizadoras para um processo de autodesenvolvimento subsequente.

É instigante observar que a literatura que trata da avaliação institucional em todas as dimensões, volta-se prioritariamente para técnicas, para ferramentas de medidas ou de avaliação, para metodologias ou para produtos e resultados e é extremamente lacunar quanto aos aspectos voltados para o agir comunicativo dos envolvidos nesse processo e também quanto às formas de auxiliar as transformações, depois da difusão dos resultados. Entre os que apontam para esta direção de análise ressaltam-se os estudos de Bergquist e Aleamoni (1978) que defendem que o processo deve levar em consideração atitudes, filosofias e autopercepções dos atores que deixam de ser coadjuvantes do processo e passam a protagonizar o cenário avaliativo.

Os teóricos citados por Gil (1987) oferecem grande contribuição para a transformação que ele deve gerar nos contextos avaliados. No entanto, fica-nos a dúvida: Como vem sendo operacionalizado o *modus comunicandi* no contexto avaliativo das universidades brasileiras? Ele é pensado e planejado estrategicamente tendo em vista um paradigma cooperativo? A avaliação de docente/ensino tem produzido bons resultados? A qualidade de ensino melhorou em razão do processo avaliativo do desempenho dos docentes?

Encontramos em Aleamoni (1978) uma tentativa de resposta para estas questões, quando afirma que a mudança só ocorrerá se, ao lado de uma boa comunicação de resultados (*modus comunicandi* cooperativo), o docente tiver condições institucionais de promover melhorias em sua prática, por meio cativo. Esses grupos de formação continuada, voltados para o desenvolvimento permanente e contextualizado de professores do ensino superior, substituiriam toda sorte de treinamentos mediocrizantes e poderiam auxiliar na tão esperada melhoria da educação universitária.

Tabela I: Comparativo dos paradigmas comunicativos

<i>Modus comunicandi defensivo</i> (<i>feedback</i> voltado para o controle)	<i>Modus comunicandi cooperativo</i> (<i>feedback</i> voltado para o desenvolvimen-
<ul style="list-style-type: none"> • Não conduz à transformação. • Estratégia performativa: JULGAR é o ato de fala característico. • Implica controle de pessoas e sistemas. • Sugere neutralidade e superioridade do avaliador nas interações comunicativas. • O discurso apresenta-se autoritário, vertical e não permite reversão de papéis na comunicação. • Mostra onde a avaliação quer que o avaliado se encontre. • É marcadamente crítico. • Informa de maneira generalizada. • Cria um contexto comunicativo de ameaça. • A interação comunicativa é impessoal e homogeneizante. • Legitima o discurso do controle e dos níveis de competência. • Opera com significados estreitamente especializados e técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • É meio eficaz para produzir mudanças. • Estratégia performativa: DESCREVER forças e fraquezas objetivamente. • Direciona e orienta processos de desenvolvimento de pessoas e sistemas. • Manifesta empatia e eqüidade nas interações. • O discurso é dialógico, horizontal e produz reversibilidade de papéis na comunicação. • Respeita onde o avaliado se encontra. • É necessariamente descritivo-explicativo. • Informa de maneira concreta e especifica as áreas por melhorar (componentes específicos). • Cria um contexto comunicativo de confiança. • É interpessoal, sensível à alteridade e não compromete a auto-estima do avaliado. • É espaço de debate público, de conflitos, de negociação e de busca de construção de sentido e de visão de conjunto.

Considerações finais

*Contra o positivismo que pára perante os fenômenos e diz:
Há apenas fatos', eu digo: 'Ao contrário, fatos é o que não há;
há apenas interpretações'.
(NIETZSCHE)*

Qualquer tentativa de afastar da metanarrativa da avaliação a discussão dos aspectos referentes à experiência comunicativa que ela pressupõe pode comprometer a credibilidade e a validade dos programas avaliativos.

As dificuldades nos contextos avaliativos talvez não sejam técnicas, instrumentais ou metodológicas, mas de encaminhamentos pós-difusão de resultados e, principalmente, de operacionalização de um *modus comunicandi* sensato, flexível, sensível às diferenças humanas e criativo, considerando-se que à avaliação subjaz um complexo sistema de comunicação que opera com redes de significação que, com propriedade, delineia o estatuto da comunicação nos processos intersubjetivos:

A existência do homem (tanto a exterior como a interior) é uma comunicação profundíssima. Ser significa comunicar (...) Ser significa ser para o outro e, através do outro, para si próprio. O homem não tem um território soberano, mas está inteiramente nos seus limites e, olhando para dentro de si, olha nos olhos do outro e com os olhos do outro... (BAKHTIN, 1992: 216)

ABSTRACT: This paper intend to discuss the role of communication inside Assessment Processes, based on the idea of an adequate *modus comunicandi* in order not to compromise the effectiveness of assessment practice. We also show that historic background of the assessments concept has changed, not only assessment focus, but its communicative context orientation. The main line of the discussion goes trough the necessary pre-requisites for the occurrence on an adequate feedback from the results of the professorate assessment and that can work as a useful tool for the processes of change. This communicative ecosystem can be turned to cooperation, aiming the development or can be used as a manipulating tool for people and systems. We strongly believe that the analysis and discussion of the communicative interactions can not be detached from assessment meta-discourses in all dimensions, since it could compromise the success and credibility of Assessment Programs that always demands significative negotiations, constant redefinitions, dialogue and comprehension. With only these facts, we could practice the assessment gesture in a technical manner, without repelling from its ethic and aesthetic dimensions.

KEY WORDS: evaluation of the teachers' performance; management of the communicative process in evaluation; feedback; cooperative evaluation; dialogue in evaluation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEAMONI, L. M. The Usefulness of Student Evaluations, in Improving College Teaching. *Instructional Science*, 7, p. 95-105, 1978.
- AUSTIN, John L. (1962). *How to the things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados*, São Paulo, PUC, p. 9-23, 1996.
- DUCROT, O. *Dizer e não dizer. Princípios de semântica e lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GIL, Doron H. Instructional Evaluation as a Feedback Process. In: ALEAMONI, L. M. (ed.). *Techniques for Evaluations and Improving Instruction. New Directions in Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. p 57-64.

- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- KLEIN, Maria Helena C. O agir comunicativo como possibilidade no processo da avaliação Emancipatória. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 1 (4), 1994.
- MATURANA, H. & VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: PSY II, 1995.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- PENNA FIRME, Thereza. Mitos na avaliação: Diz que... *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 2 (1): 57-62.
- _____. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 1 (2): 5-12.
- PENNA Firme, T.; PUTTEN, J. V.; BLACKBURN, R. *Avaliação de docentes e do ensino*. In: SOUZA, E. C. B. M. (org.) . 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. v. 5.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SELDING, P. *The teaching portfolio: a practical guide to improve performance and promotion/tenure decision*. Boston, MA: Anker Publishing Company, 1997.
- SENGE, Peter. *A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller, 1998.