

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, 1997)*

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 para os processos de mudança. Este ecossistema comunicativo pode estar voltado para a cooperação, buscando o desenvolvimento, ou estar voltado para o con-

trole de pessoas e sistemas. Estes paradigmas, alternam-se, misturam-se, dependendo da opção de fundo político, filosófico e estrutural do corpo institucional.

Nádia C. Lauriti

*Doutoranda em
Comunicação,
Universidade de São Paulo*

*Pesquisadora e Professora
do Centro Universitário
Nove de Julho,
São Paulo*

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, di-

álogo e compreensão. Somente assim seus atores podem exercer o gesto avaliativo de forma técnica, sem se afastarem, entretanto, das necessárias dimensões ética e estética.

Palavras-chave: Avaliação de desempenho docente – Gestão de processos comunicativos na avaliação – Feedback – Avaliação cooperativa – Diálogo na avaliação.

1 - Introdução

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 pseudodicotomias 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 performativa** Austin, 1970)¹ – 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 sim

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, ao contrário, 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.

¹ A 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 sociocomunicativas entre sujeitos.

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 (1994) 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 através 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 polifônico (Cf. Ducrot, 1977)² crítico, dirigido para a compreensão da realidade é um importante aliado nos processos de indução de mudanças. São essas interações comunicativas que Habermas (1989) 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

² O conceito **polifonia**, emprestado de Bakhtin, designa à multiplicidade de vozes / papéis que ocorrem no discurso, vale dizer, às vozes que se incorporam ao jogo cênico discursivo.

interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão - e isso em virtude do efeito ilocucionário (Austin, 1962; Saul, 1984)³ de comprometimento que a produção de um ato de fala suscita". (p.79)

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: "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". (1976, p.43)

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.

2- 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), temos:

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

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

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 pre-estabelecidos. Por esta 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 **juizar**. 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 juizar (prin-

cipalmente 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 e 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 com 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 auto-desvelamento 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 emperam o processo.

É importante observar que todos os aspectos arrolados acima para caracterizar esta nova postura avaliativa referem-se explicita ou implicitamente ao conceito denso do agir comunicativo delineado por Habermas. Este assunto é complexo e não é o momento e 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, também uma habilidade comunicativa e emocional.

3- 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 este 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 ob-

tidos, 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, ela 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 utilizem 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 sugeriu-se 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 apli-

cável 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 como, por exemplo, no 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 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 e que esteja voltado para um movimento de contínuo aperfeiçoamento ("*autopoiese*"⁴ (Maturana & Varela, 1995)), sem preocupações com categorizações, comparações e classificações que, na maioria das vezes, impedem o desenvolvimento dos processos avaliativos nos espaços institucionais além de distorcer 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 diagnóstico de pequenos grupos), apreciações por escrito, avaliação de ensino feita pelos pares, análises de fitas de vídeo

⁴ "*Autopoiese*" é neologismo emprestado de Maturana & Varela para referir-se ao processo de reconstrução de si mesmo.

e áudio, registros de trabalhos produzidos, análise de portfólios de ensino (Seldin, 1997)⁵ (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 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 autodesenvolvimento ocorra de fato?

⁵ O 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 reflete, analisa, compara e faz comentários por escrito sobre o seu conteúdo.

- 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 sensoramento 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 a 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 um fluxo ininterrupto de significados e um ecossistema comunicativo bem

construído pode facilitar estas reconstruções. É o diálogo, enquanto processo pelo qual o significado flui, que deve marcar todo o processo avaliativo.

4. 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 através de seus inter-relacionamentos (em vez de cadeias lineares

de causa-efeito) e, principalmente, como processos que geram mudanças (em vez de simples fotos pontuais e instantâneas da realidade avaliada). Ganha importância, neste contexto, o conceito de *feedback* que permite que as ações comunicativas se reforcem ou neutralizem umas às 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 setorializados (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 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, ao invés 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 possui, 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. Desta 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 este respeito nos diz Senge: “*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.*” (1998, p.23)

Do mesmo modo, os modelos mentais com que se representa e valoriza a avalia-

ção 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 coloca 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 para os 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, p.267). Neste contexto a existência de dois tipos primários de discurso: o diálogo e a discussão. Ambos são 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. Desta 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 para os 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 tão pouco 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 delinhe com maior precisão os contornos do *modus comunicandi* desta prática.

5- 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 para a comunidade acadêmica tenha um clima capaz de gerar as transformações pretendidas no corpo institucional.

Gil (1987) faz interessantes colocações sobre o **feedback** de resultados, evidenciando que a avaliação docente/ensino, como vem sendo praticada atualmente, não traz benefícios significativos para a melhoria da educação universitária, já que sem um ecossistema comunicativo (*modus comunicandi*), adequa-

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

do **antes, durante e depois** do processo, ela não inspirará mudanças concretas. As pessoas não mudam só por serem informadas, é necessário que elas 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 & 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 discussão deste tema, quando afirmam que as características de um bom *feedback* de resultados coincidem com as características de uma boa comunicação, que tentaremos explicitar mais adiante na tabela sintetizadora criada.

Diante das evidências da importância do *modus comunicandi* não só para

o sucesso dos processos avaliativos, mas sobretudo para a transformação que ele deve gerar nos contextos avaliados, ficamos 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 de uma formação continuada e/ou consultoria pedagógica, seminários sobre ensino/aprendizagem promovidos por um departamento de desenvolvimento docente (que deveria ter existência garantida nas Instituições de Ensino Superior), dirigido por consultores aptos a trabalhar com os professores sob o paradigma cooperativo, hábeis no aconselhamento pedagógico e comunicativo. Esses grupos de formação continuada, voltados para o desenvolvimento permanente e contextualizado de professores do ensino superior, substituiriam toda sorte de treinamentos mediocritizantes e poderiam auxiliar na tão esperada melhoria da educação universitária.

Tabela 1: Comparativo dos paradigmas comunicativos

"MODUS COMUNICANDI" DEFENSIVO (Feedback voltado para o controle)	"MODUS COMUNICANDI" COOPERATIVO (Feedback voltado para o desenvolvimento)
• 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.	• É meio eficaz para produzir mudanças. • Estratégia performativa: DESCRIVER forças e fraquezas objetivamente. • Direciona e orienta processos de desenvolvimento de pessoas e sistemas. • Manifesta empatia e equidade 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 específica 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. • Discute os significados complexos que abrangem o social, o político e o ético.

6- 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 influenciam ininterruptamente o conteúdo que está sendo avaliado, as formas de expressão e os sentimentos dos atores do sistema. Há uma dependência natural entre o ecossistema comunicativo e a prática na avaliação. A negociação, a compreensão e o entendimento mútuos fundamentam a prática avaliativa e qualquer mudança de orientação do "modus comunicandi" (de ação voltada para a cooperação, para a ação direcionada para o controle) coloca em risco a direção da ação tanto dos indivíduos quanto dos grupos.

Dias Sobrinho (1996) acrescenta a esta

discussão a teoria dos interesses cognitivos de Jürgen Habermas para o campo da avaliação, identificando neste contexto três tipos de interesse que constituem caminhos para um entendimento mais aprofundado da avaliação institucional e do seu ecossistema comunicativo:

- O interesse técnico produz o agir instrumental, dirigido para o conhecimento objetivo da realidade e para a solução de problemas, mediante a aplicação de determinadas teorias e técnicas. Quando a avaliação está dominada por esse interesse, destaca-se o paradigma de controle. Segundo o autor, este modelo adapta-se perfeitamente ao modelo empresarial tradicional, de onde, aliás, surgiu.

- O interesse prático produz o agir prático, que organiza as interrelações sujeitas a normas que distribuem obrigações e recompensas. A racionalidade prática busca o que é tecnicamente eficaz.

- O interesse emancipatório configura o agir comunicativo dialógico, no qual atua e interatua toda a comunidade acadêmica, descobrindo a própria voz. Vale dizer que o avaliado tem que introduzir os próprios temas na metanarrativa da avaliação. *"Além do esclarecimento dos interesses subjacentes à avaliação, deve-se ter presente também que ela é um instrumento de construção de significados e expectativas, o que lhe confere, explícita ou implicitamente, um significado político."* (Dias Sobrinho, 1996, p.40).

Concordamos irrestritamente com o autor quando afirma que o modelo de ava-

liação que opera com o paradigma do controle, orientado pelo interesse técnico, (predominantemente quantitativo), que enclausura a ação e desconsidera o agir comunicativo submerso ao processo, não dá conta de avaliar a atividade acadêmica, por excluir o eixo vertebrador de uma avaliação que se pretenda emancipatória, vale dizer, um *modus comunicandi* dialógico voltado para *autopoiesis* permanente do sistema.

Dessa forma, a descrição do *modus comunicandi* que permeia os processos avaliativos possibilita reconhecer os *scripts* do imaginário que estão presentes no corpo institucional. Além das paredes e estruturas exteriores que cercam, protegem, garantem ou restringem o trabalho acadêmico, existem também as paredes da interpretação humana que determinam a qualidade do agir comunicativo dos atores envolvidos com seus inevitáveis silên-

cios e humanos ruídos. Por essa razão, a avaliação institucional exige negociações de significados, ressignificações constantes e ambientes não-babélicos que sejam capazes de restaurar o sentido compartilhado e de possibilitar que a Universidade exercite o gesto avaliativo de forma técnica, ética e, principalmente, estética...

É dentro desta perspectiva que faz sentido trazer, como conclusão, as palavras de Mikhail Bakhtin que com muita 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 ..."

ABSTRACT

This text intends to discuss the communication role on the evaluation process, defending the idea that it's necessary a proper "modus Comunicandi" to avoid the lack of commitment on the efficiency of the evaluation practice. It shows that the historical trajectory of the evaluation concept changed not only the process focus, but also its orientation of the communicative context.

The axis of this reflection concentrates on the prerequisite needed to an adequate feedback of the results of the teachers' performance evaluation, understood as a roll of concrete information supplied to the teachers that can understand recommendations to future improvements giving the possibility to work as a useful tool to the changing processes. That communicative ecosystem can be directed to the cooperation by searching the development or to be directed to the control of people and systems. Those paradigms alter and mix themselves, depending on the option of political, philosophical and structural basis of the institutional society. We believe that the analysis and the discussion of the communicative interaction can't be removed from the evaluation metanarrative at all their dimensions, since they can compromise the success and the credibility of the evaluation programs that always require a meaning negotiation, constant resignification, dialogue and comprehension. Only that way their actors can exercise the evaluation action in a technical way, without getting away from the needed ethics and esthetics dimensions.

Keywords: Evaluation of the teachers' performance – Management of the communicative processes in evaluation – Feedback – Cooperative evaluation – Dialogue in evaluation.

RESUMEN

Este texto pretende discutir el papel de la comunicación en los procesos evaluativos, defendiendo la idea de que es necesario un "modus comunicandi" adecuado para que no se comprometa la eficacia de la práctica evaluativa. Se muestra que la trayectoria histórica del concepto de evaluación alteró no sólo el foco del proceso, sino, principalmente la orientación de su contexto educativo. El eje de esta reflexión se concentra en los prerequisites necesarios para que ocurra un "feedback" adecuado de los resultados de la evaluación de desempeño docente, entendiendo como rol de informaciones concretas suministradas a los profesores que comprendan recomendaciones para futuras mejoras posibilitando que éste pueda funcionar como herramienta útil para los procesos de cambio. Este ecosistema comunicativo puede estar dirigido para cooperación buscando el desarrollo o estar dirigido para el control de personas y sistemas. Estos paradigmas, se alternan, se mezclan, dependiendo de la acción del fondo político, filosófico y estructural del cuerpo institucional. Creemos que el análisis y la discusión de las interacciones comunicativas no se pueden alejar de las metanarrativas de la evaluación en todas sus dimensiones, ya que éstas pueden comprometer el éxito y la credibilidad de los programas evaluativos que exigen siempre negociación de significados, resignificaciones constantes, diálogo y comprensión. Solamente así sus actores pueden ejercitar el gesto evaluativo de forma técnica, sin alejarse, sin embargo, de las necesarias dimensiones ética y estética.

Palabras-clave: Evaluación de desempeño docente – Gestión de procesos comunicativos en la evaluación – Feedback – Evaluación cooperativa – Diálogo en la evaluación.

Referências Bibliográficas

- ALEAMONI, L. M. The usefulness of student evaluations: improving college teaching. *Instructional Science*, n. 7, p.95-105, 1978.
- AUSTIN, J.L. *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil, 1970.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 415 p. Tradução de: Estetika slovesnogo tvortchestva.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados – PUC-SP*, São Paulo, n. 2, p.09-23, jun. 1996.
- DUCROT, O. Dizer e não dizer: Princípios de semântica e lingüística. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Tradução por Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 93p. (O mundo hoje; v;24) Tradução de: Extencion o comunicacion?
- GIL, D. H. Instructional evaluation as a feedback process. In: Aleamoni, L.M. (Ed.) *Techniques for Evaluations and Improving Instruction*. San Francisco: Jossey - Bass. p. 57-64. (Teaching and Learning, nº 31).
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução por Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236p. (Biblioteca Tempo Brasileiro; 84) Tradução de: Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln.
- KLEIN, M. H. C. O agir comunicativo como possibilidade no processo da avaliação emancipatória. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.4, p.75-82, jul./set. 1994. Pesquisa: em síntese.
- MATURANA, H., VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas, SP: PSYII, 1995.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução por Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.05-12, jan./mar. 1994a.
- PENNA FIRME, T. Mitos na avaliação: diz que ... *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.57-62, out./dez. 1994b.

- PENNA FIRME, T., PUTTEN, J. V., BLACKBURN, R. Avaliação de docentes e do ensino. In: SOUZA, E. C. B. M. (Org.) *Curso de especialização e Educação continuada em avaliação institucional à distância*. 2. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2000. v.5
- SELDIN, P. *The teaching Portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Boston, MA.: Anker Publishing Company, 1997.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. 151p.
- SENGE, P. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller, 1998.