

Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores

ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES*

RESUMO

O presente trabalho apresenta e discute uma experiência bem-sucedida de avaliação formativa no contexto do ensino superior. Ao inverter a posição tradicional do avaliador-professor e do avaliado-estudante, ele trata da avaliação do desempenho docente realizada pelo aluno como uma experiência formativa para ambos. O projeto avaliativo é desenvolvido há cerca de três anos em uma faculdade de direito da cidade de São Paulo e recorre a três métodos distintos: entrevista reflexiva coletiva, questionário e legitimação (ressignificação) dos resultados. A experiência tem se mostrado valiosa para educadores e alunos que, além de participarem de forma ativa das reflexões acerca da faculdade, podem fazer escolhas em suas trajetórias acadêmicas com base nas avaliações realizadas. Apesar de o presente trabalho evidenciar a importância da participação dos estudantes, dele é possível depreender que a avaliação do desempenho docente não deve ser realizada exclusivamente pelo aluno, devendo ser combinada a avaliações por pares, à autoavaliação do professor e à avaliação de outros tipos de atividade docente que não exclusivamente aquelas relacionadas às situações de sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação de professores, Avaliação formativa, Ensino superior, Professores.

RESUMEN

Este trabajo presenta y discute una experiencia exitosa de evaluación formativa en el contexto de la enseñanza superior. Al invertir la posición tradicional del evaluador-profesor y del evaluado-estudiante, trata de la evaluación del desempeño docente realizada por el alumno

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (anovaes@fcc.org.br).

como una experiencia formativa para ambos. El proyecto evaluativo se desarrolla desde hace aproximadamente tres años en una facultad de Derecho de la ciudad de San Pablo y recurre a tres métodos distintos: entrevista reflexiva colectiva, cuestionario y legitimación (resignificación) de los resultados. La experiencia se ha mostrado valiosa para educadores y alumnos que, además de participar de forma activa de las reflexiones acerca de la facultad, pueden hacer elecciones en sus trayectorias académicas a partir de las evaluaciones realizadas. A pesar de que el presente trabajo pone en evidencia la importancia de la participación de los estudiantes, de él se desprende que la evaluación del desempeño docente no debe ser realizada exclusivamente por el alumno, debiendo ser combinada con evaluaciones realizadas por pares, con una auto-evaluación del profesor y con la evaluación de otros tipos de actividades docentes que no exclusivamente aquellas relacionadas con las situaciones que se dan en clase.

Palabras clave: Evaluación del desempeño docente, Evaluación formativa, Enseñanza superior, Profesores.

ABSTRACT

This article presents and discusses a successful experience of formative assessment within the higher education context. By inverting the traditional position of the teacher-evaluator and the student-evaluated, it addresses students' assessment of teacher's performance as a formative experience for both. The evaluative project has been under development for about three years at a law school of the city of São Paulo, and resorts to three distinct methods: collective reflexive interview, questionnaire, and legitimization (*re-signification*) of results. The experience has shown to be valuable for educators and students, who, besides participating actively in reflections about the college, can make choices in their academic paths based on the assessments made. Although this study highlights the importance of student participation, it is possible to infer from it that teacher performance assessment should not be performed exclusively by students, rather it should be combined with assessment by peers, with the teacher's self-assessment and with the assessment of other types of teaching activity not exclusively related to classroom situations.

Keywords: Teacher performance assessment, Formative assessment, Higher education, Teachers.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar e discutir uma experiência bem-sucedida de avaliação formativa no contexto do ensino superior. Ao inverter a posição tradicional do avaliador-professor e do avaliado-estudante, este trabalho trata da avaliação do desempenho docente realizada pelo aluno como uma experiência formativa para ambos.

A avaliação do desempenho do docente pelo aluno é uma temática complexa e geradora de discussões, em especial provocadas pela inversão dos tradicionais papéis: avaliador-professor e do avaliado-estudante. Tal questão também se mostra polêmica por outro motivo, aquele relacionado ao debate da educação como bem público ou como prestação de serviço – que, em uma visão simplista, compreenderia os professores como reféns de seus “clientes”, ao terem que entretê-los e diverti-los em “aulas-espetáculo”, ao invés de ensiná-los.

Este trabalho procura ultrapassar tal debate, ao considerar que a avaliação do desempenho docente não deve ser realizada exclusivamente pelo aluno, devendo ser combinada a avaliações por pares, à autoavaliação e a avaliação de outros tipos de atividades docentes que não exclusivamente aquelas relacionadas às situações de sala de aula. Nele, toma-se como premissa que os retornos avaliativos não podem ser recebidos de forma acrítica pelos docentes e que, por outro lado, o estudante, de forma ativa (formativa), ao avaliar a ação do professor, desenvolve uma maneira responsável e ética de fazê-lo. Acredita-se ainda que o docente, no exercício de sua profissão, deve deter os elementos necessários à análise das percepções dos alunos sobre seu desempenho. Dessa forma, parte-se da crença de que “(...) a avaliação importa para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente ampliar perspectivas” (Hoffmann, 2006, p.89-90).

A experiência a ser relatada vem sendo desenvolvida em uma faculdade de direito da cidade de São Paulo. Nesse contexto, a avaliação realizada pelos estudantes recorre a três métodos distintos: entrevista reflexiva coletiva (Szymanski, 2008), questionário e legitimação (ressignificação) dos resultados. Por meio deles, busca-se identificar demandas, ações positivas e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados, após a atividade de ressignificação, são disponibilizados para a comunidade acadêmica por meio de plataforma eletrônica. O processo como um todo consiste em ação contínua, podendo-se afirmar que uma conclusão ocorre semestralmente, quando da publicização de todos os resultados reunidos.

2 EM BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

No mundo contemporâneo, a avaliação é comumente associada, de maneira exclusiva, às suas funções regulatórias ao servir de instrumento para selecionar, hierarquizar e controlar. Todavia, no contexto educacional não se pode desconsiderar outra dimensão da avaliação, aquela relacionada à sua função formativa.

O conceito de avaliação formativa se opõe ao de avaliação somativa ao enfatizar o movimento, o processo, em detrimento do produto. Pode-se afirmar que a noção de avaliação formativa foi proposta por Scriven em 1967 quando, ao classificar na década de sessenta as funções da avaliação, definiu a função formativa como processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho, ainda que essa melhoria estivesse sob o poder do avaliador (Rios, 2005-2006, s/p).

Após o trabalho de Scriven, novas concepções de avaliação formativa foram propostas. No contexto educacional, passou-se a defender que a avaliação formativa deve, por princípio, educar aqueles que dela participam, seja em sala de aula ou em domínios mais amplos (Hoffmann, 2006; Hadji, 2001; Perrenoud, 1999). Assim, a compreensão foi se complexificando, ao considerar os contextos sociais e as dinâmicas entre os sujeitos como variáveis que influem na avaliação.

O ato de avaliar passa, então, a ser visto como uma atividade cotidiana e processual. E de fato o é, ainda que não se perceba. As pessoas avaliam, a todo o momento, objetos banais e complexos, e, com base em suas avaliações, fazem escolhas. Para obterem informações que orientem suas ações, recorrem a outras pessoas, direta ou indiretamente. Dessa forma, podem, ao interagir com colegas e familiares, solicitar que eles informem ou opinem sobre algo que as ajudem a definir ações futuras. Podem também buscar tais informações na mídia, em documentos, ou mesmo por meio de instrumentos criados por terceiros. Tendo isso em vista, é possível afirmar que avaliar consiste em uma ação que não se dá à margem da comunicação e da prática social.

Por se consistir em processo de construção de conhecimentos que orientam as ações, a avaliação formativa precisa, portanto, considerar a autonomia por parte dos sujeitos que avaliam. Assim, o responsável por pensar políticas avaliativas institucionais deve estimular que os participantes de um processo de avaliação estruturado ajam de maneira consciente em busca da emancipação daqueles que nele estejam envolvidos.

No âmbito educacional, a perspectiva de emancipação se dá na construção da avaliação como exercício de metacognição: os participantes precisam tomar consciência dos aspectos que necessitam mudar e buscar ter acesso aos elementos necessários

para mudá-los (Rios, 2005-2006, s/p). Daí ser imprescindível a compreensão da atividade humana, da ação prática, provocada pela visão que os sujeitos têm dos objetos, para que a avaliação seja de fato consciente. Ou seja, faz-se necessária “(...) a análise do **motivo** e da **finalidade** dessa ação. [uma vez que] As ações humanas não são atos isolados. São atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por **motivos específicos** e orientados para uma **finalidade consciente**” (grifos no original) (Franco, 1991, p. 24).

Nesse sentido, a atividade do avaliador institucional é, antes de tudo, a de um agente da comunicação social (Hadji, 2001, p. 34) que, tendo como base o diagnóstico, possibilita a construção de ações apropriadas pelos envolvidos no processo. Essa seria então a característica principal da avaliação formativa: aquela que envolve a todos de forma ativa e dinâmica no sentido da emancipação dos sujeitos sociais.

Como será reforçado no decorrer deste artigo, o projeto foi elaborado considerando-se a perspectiva formativa da avaliação. O planejamento da coleta de dados foi realizado de maneira que os alunos refletissem sobre o desempenho dos docentes no transcurso e no final do semestre. Os procedimentos também foram diversificados, para que se obtivessem variados tipos de dados. O intuito da diversificação de formas de produção de resultados reside na preocupação de que os participantes da avaliação, a todo semestre, tenham à sua disposição resultados qualificados para diagnosticar e analisar ações positivas e aspectos que necessitam ser desenvolvidos, tanto no domínio individual quanto na esfera coletiva.

Tendo isso em mente, o que caracteriza tal avaliação que se pretende formativa é a participação e o movimento, conforme define Rios “(...) formativa está relacionada a movimento ‘uma forma ativa’” (2005-2006, s/p). O debate apresentado sobre a experiência avaliativa demonstrará que, embora o trabalho de análise dos dados coletados por meios comumente chamados de qualitativos (tais como as entrevistas reflexivas) seja muito mais extenso, o retorno também é muito mais significativo do que aquele obtido pela análise de resultados exclusivamente numéricos. Ocorre que a coleta realizada por entrevistas reflexivas e a legitimação realizada por ocasião da ressignificação cumprem também outra função: sensibilizam a comunidade acadêmica para a importância da avaliação como processo de formação. É por meio desses métodos que os participantes têm a oportunidade de falar diretamente, com a espontaneidade necessária para a mudança. Dessa forma, tal processo avaliativo vem permitindo o aprimoramento das práticas institucionais e estimulando uma ação mais ativa da comunidade acadêmica.

3 OBJETIVISMO X SUBJETIVISMO: UM DEBATE ULTRAPASSADO

Para Sousa: “(...) parece necessário reafirmar que a avaliação é um empreendimento científico” (1997, p. 33). É cumprindo essa orientação que segue um breve debate sobre os modelos que influenciaram o desenvolvimento da área do saber dedicada à avaliação educacional e que subsidiou a elaboração do projeto avaliativo em questão.

As primeiras contribuições organizadas sobre avaliação foram introduzidas por meio da psicomетria num momento histórico em que a própria psicologia começava a ganhar condição de ciência (Franco, 1991, p. 15). Isso ocorreu, em razão do repentino desenvolvimento da ciência e do surgimento das áreas de especialização que proporcionaram condições favoráveis para a emergência de uma psicologia “científica” que durante muito tempo havia permanecido fundida à filosofia.

A cientificidade na psicologia era buscada por meio de uma segregação entre o observador e o objeto, o que garantiria a neutralidade do cientista. Tal busca marcou a produção de conhecimento dos anos 70 e deixa ainda hoje sua herança, seja na produção de conhecimento aplicado, seja no desenvolvimento de ciência pura. Estudiosos, contudo, começaram a se dar conta das limitações e fragilidades do modelo objetivista, o que os levou a elaborar um modelo técnico-metodológico oposto, ainda na década de 70. Os modelos subjetivistas ou idealistas aceitam que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento. O conhecimento, dessa forma, é parcial e determinado pelo sujeito que conhece, a partir de suas experiências e valores.

De acordo com Franco, quando a perspectiva subjetivista foi transportada para a avaliação educacional, representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes:

Enquanto no modelo “positivista” a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo “subjetivista” a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o “subjetivo”, penetrar na “caixa preta” dos processos cognitivos. (2004, p. 20)

Foi ainda no contexto dessa concepção que se iniciou a valorização da autoavaliação e o estudo dos aspectos afetivos e emocionais. Para Hadji, um dos autores que se dedica à reflexão acerca da complexidade de variáveis que influem no processo avaliativo,

(...) qualitativo não significa que esse modelo [subjetivista] resulte de uma análise não científica da realidade. Bem ao contrário; ele se encontra na confluência de análises provenientes da psicologia cognitiva, da psicologia social e da teoria dos sistemas, que chegam a uma “extraordinária convergência de visão” no que tange à descrição do processo avaliativo e, a partir daí, à identificação das condições de possibilidade de uma avaliação formativa. (2001, p. 35)

O autor ainda defende que “deve-se questionar a natureza e o sentido da atividade de avaliação” (Hadjji, 2001, p. 34). Suas contribuições, bem como as de Cook e Reichardt (2005, p. 40), sintetizam um movimento que compreende que há contribuições em ambos os modelos e que é possível identificar uma complementaridade entre os recursos metodológicos oriundos de cada um deles, numa combinação de métodos “quali” e “quanti” para a compreensão dos objetos.

Tais recursos combinados possibilitariam, assim, que as potencialidades de cada modelo fossem somadas de forma a contribuir para uma análise mais qualificada da realidade. Para Gama (2009, p. 187), que também compartilha de tal perspectiva, é um contrassenso opor subjetividade/objetividade ou qualidade/quantidade. O autor acredita ser possível superar a unilateralidade da avaliação subjetivista e da avaliação objetivista, genericamente adjetivadas de avaliação qualitativa e quantitativa. Para ele,

A teoria da avaliação fundada historicamente no subjetivismo cria possibilidades práticas bem diferentes ao atribuir ao sujeito outra situação diante do mundo. Se antes ele é considerado um ser passivo, agora é tido como ativo e reconhece-se a importância da atividade humana, tanto em termos de conhecimento como de construção da realidade social. A subjetividade humana em seus limites é importante mediação para articulação do mundo. Não por acaso, tal teoria avaliacional desloca a ênfase dos produtos escolares para os processos, e o estudante é colocado no centro dinâmico do processo de ensino e aprendizagem. (2009, p. 192-193)

Não é possível desconsiderar, contudo, que avaliar significa, em última instância, atribuir valor. Os participantes do processo avaliativo comumente elaboram critérios científicos ou espontâneos para atribuição de valores que, por fim, transformam-se em uma estratégia de mensuração. Quanto a isso, Perrenoud afirma que

Para estudar seus aspectos técnicos e metodológicos, é legítimo tratar a avaliação como uma “medida”. Trata-se exatamente de uma operação intelectual que tenta situar um indivíduo em um universo de atributos quantitativos e qualitativos.

Por essa razão, ela certamente diz respeito à epistemologia e à metodologia da medida. Isso não deveria nos fazer esquecer que a *avaliação é sempre muito mais do que uma medida*. É uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. (grifos no original) (1999, p. 57)

Ao concordar que a dicotomia entre modelos objetivistas e subjetivistas é ultrapassada – tendo em vista que é possível combinar estratégias quantitativas e qualitativas com o intuito de se obter material qualificado para a análise – o trabalho descrito a seguir é tributário da concepção de que a avaliação educacional consiste em um esforço científico que ultrapassa a ideia de medida positivada, ao considerar que os sujeitos implicados no processo avaliativo constroem suas visões sobre os objetos por meio da comunicação cotidiana que se dá no ambiente educacional.

4 A EXPERIÊNCIA AVALIATIVA

Rios (2005-2006) afirma que, apesar de os estudos demonstrarem que há um discurso em prol de mudanças no processo de avaliação, inclusive de paradigmas, tais mudanças não têm sido testemunhadas na prática. Para a autora “há que se minimizar a eloquência dos discursos e maximizá-las nas ações avaliativas” (s/p). Motivado por essa afirmação, o projeto a ser descrito foi elaborado com vistas a articular a inovação do projeto pedagógico do curso jurídico recém criado a uma avaliação capaz de acompanhar as especificidades provocadas pela adoção de métodos de ensino participativo.

A experiência avaliativa tratada aqui se desenvolve em uma instituição que acaba de formar a sua segunda turma de graduação, bem como seus primeiros mestres. Ao estimular uma postura ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, a instituição provocou a curiosidade da comunidade externa a respeito de seu projeto, que foi considerado inovador (Angarita; Ambrosini; Salinas, 2010; Escola..., 2010).

Tendo em vista a afirmação de Hoffmann (2006, p. 10) de que “quaisquer práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação/educação”, o projeto avaliativo da instituição foi concebido

para se constituir em um recurso, que orientasse a trajetória recém iniciada da instituição, com informações confiáveis e valiosas, que permitissem aos educadores, gestores e alunos tomar continuamente decisões para o aperfeiçoamento progressivo da ação educativa, favorecendo assim o alcance de seus objetivos e o cumprimento de sua missão.

Descrevendo tais propósitos no contexto do documento “Diretrizes para avaliação das Instituições de Educação Superior” podemos afirmar que a [avaliação] pretenderá desvelar e construir sentidos para prática educativa consciente, a partir da realização de estudos sustentados tanto na qualidade científica dos procedimentos, instrumentos e análises que realizará, quanto na adequação e atendimento às necessidades de reflexão e tomada de decisão do grupo de professores, funcionários e alunos da Instituição.

Nestes termos, o processo avaliativo que desencadeará é intrinsecamente integrado ao projeto educacional da Direito GV e, embora seja aqui devidamente descrito, não se apresenta como uma programação de atividades fechadas, encerradas. Pelo contrário seria mais bem descrito como um *projectu* (que se lança e se constrói para frente), que se delinea e se revê à medida que novas necessidades e novas reflexões sobre determinados temas, exigirem novas informações avaliativas.

É radical no enfrentamento dos conflitos, no desvelamento dos problemas, evidenciando em cada momento sua pertença à proposta educacional da instituição, procurando sinalizar, sempre, desvios da missão, mas mantém um delineamento metodológico flexível, sem deixar de ser rigoroso. Caminha e se amplia à medida que o grupo de professores, alunos, funcionários e gestores constroem uma cultura avaliativa que os subsidiem a lidar com os conflitos próprios da administração de um empreendimento educacional.

Significa dizer, a avaliação na Direito GV pretende caracterizar-se por um estilo de fazer avaliação que eduque quem dele participa, ao ensinar a enfrentar conflitos, negociar soluções e a compreender as relações de interesses individuais e coletivos presentes no contexto social. Tais elementos, que são identificados como habilidades nucleares na proposta educacional da Direito GV, orientam a avaliação a se constituírem uma prática educativa integrada com a missão da instituição, com a proposta educacional a ser desenvolvida.

Este caminhar avaliativo é, então, um processo que serve a instituição e ao seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que constrói uma metodologia de administração educacional de cursos de direito sustentada pelos subsídios da avaliação. (Escola..., 2005, p. 8-9)

Por conseguinte, os processos de avaliação têm grande significado na instituição, pois surgem com a implantação da faculdade. Nesse contexto, o projeto foi elaborado com o intuito de buscar a melhoria do processo enquanto o mesmo se desenvolve, garantindo a participação da comunidade acadêmica. Para tanto, o Pro-

jiro de Autoavaliação se propõe ativo ao oferecer subsídios e orientações que permitam a efetivação dos seus propósitos e de suas propostas, ao defender, tal como fez Sousa, que “a autoavaliação, além de subsidiar a tomada de decisões futuras, exige o desenvolvimento de uma cultura avaliativa, de utilização de dados de diagnóstico, que precisa ser construída” (2006, p. 111).

4.1 O processo de avaliação do desempenho docente

O Projeto de Autoavaliação da instituição inclui um subprojeto dedicado à avaliação realizada pelos alunos sobre o desempenho dos professores. Como dito anteriormente, essa forma de avaliação mostra-se como uma temática complexa ao inverter a relação avaliador-avaliado, suscitando debates acerca de uma possível orientação imposta pela instituição às “aulas-espetáculo”, isto é, às aulas que priorizariam o entretenimento dos estudantes em detrimento da aprendizagem.

Sem desconhecer as implicações próprias de políticas avaliativas institucionais, o projeto foi construído com vistas a garantir que os professores, apoiados pelas coordenadorias de graduação e de metodologia do ensino, pudessem interpretar os dados com o intuito de aprimorar suas práticas educativas. Assim, o projeto de avaliação do desempenho dos docentes foi elaborado de forma a envolver todos os participantes do processo, tal como é defendido por Castanheira e Ceroni: “quanto mais ampla e dedicada a participação dos envolvidos [na avaliação] mais resultados positivos surgirão e maior será a eficácia dos processos pedagógicos desenvolvidos” (2008, p. 129).

A avaliação do desempenho docente vem sendo realizada nesse desenho há três anos. Os cerca de duzentos e cinquenta alunos do curso de graduação são convidados a avaliar a ação dos professores durante e ao final do semestre por três meios distintos: entrevistas reflexivas coletivas (Szymanski, 2008); questionário e debate com a totalidade da classe (quando ocorre a legitimação, ou seja, a ressignificação dos dados das entrevistas reflexivas). Participam das vinte entrevistas reflexivas semestrais de seis a dez representantes escolhidos pelos alunos de cada turma, sem nenhuma interferência dos avaliadores. Os participantes das entrevistas reflexivas discutem por uma hora e meia o desempenho dos professores. A dinâmica constitui em atribuir conceitos à ação dos educadores (Ótimo, Bom, Regular e Ruim) e justificar as escolhas ao apresentar fragilidades e potencialidades.

No projeto, optou-se pelas entrevistas reflexivas como estratégia de compreensão das visões dos estudantes por se consistirem em um recurso qualificado, ao representarem uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos

complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. Elas favorecem ainda a compreensão de como os alunos constroem coletivamente suas visões acerca da instituição, ao permitirem um momento de reflexão responsável, cumprindo também uma função educativa.

As entrevistas reflexivas podem ser compreendidas como uma estratégia investigativa que considera:

(...) as condições psicossociais presentes numa situação de interação face a face, a relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista, no jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante todo o processo.

(...) Trata-se também da consideração de estratégias de ocultamento que entram em ação quando o entrevistado esconde informações que supostamente acha que podem ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo, ou ao contrário, inclui informações que, do seu ponto de vista, podem trazer uma visão mais favorável dos mesmos. (Szymanski, 2008, p. 12-13)

Por estarem submetidas “(...) às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (Szymanski, 2008, p.11), as entrevistas reflexivas permitem que se desvelem aspectos próprios das relações estabelecidas entre os sujeitos entrevistados. Dessa forma, se considerarmos o estatuto epistemológico da avaliação formativa, estilo de avaliação que se pretendeu com o projeto, as entrevistas reflexivas consistem, ao mesmo tempo, em avaliações espontâneas e instituídas (Hadji, 2001, p. 17), isso porque, no decorrer delas, seus participantes formulam representações sobre o objeto de maneira natural ao mesmo tempo em que consideram critérios e uma operacionalização, ainda que não rígida.

Após a realização das entrevistas reflexivas coletivas, um segundo encontro é marcado com todos os alunos, turma por turma. Esse encontro também tem duração de uma hora e meia e destina-se à realização das outras duas coletas de dados. A primeira coleta, que se dá por meio de questionário, permite o acesso às visões individuais dos estudantes. Após a aplicação dos questionários ocorre uma discussão coletiva, denominada legitimação, que consiste no debate e na revisão dos resultados por parte dos estudantes.

Portanto, no início do encontro com a classe, os alunos preenchem um questionário que recorre aos mesmos critérios de qualificação do desempenho docente trabalhados nas entrevistas reflexivas. Na sequência, inicia-se a legitimação dos dados, quando os resultados sistematizados da entrevista reflexiva são projetados em *data show* para que todos os alunos possam discutir, modificar ou manter aquilo que foi levantado no debate que ocorreu no meio do semestre.

Após a ressignificação dos resultados das entrevistas reflexivas, é construído o relatório que permite a confrontação de dados de três tipos: individuais (questionários); de um grupo de representantes (entrevistas reflexivas coletivas) e da totalidade da classe (legitimação dos dados com a turma). A confrontação desses três tipos de dados é possível porque os indicadores avaliativos são sempre os mesmos e buscam contemplar as seguintes dimensões: domínio do conteúdo, planejamento do curso, metodologia de ensino e relacionamento entre estudantes e docente.

As discussões realizadas no contexto do processo avaliativo, por ocasião dos encontros com os alunos, dos conselhos de classe, ou das reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA), levaram à construção de uma percepção por parte da comunidade acadêmica próxima àquela elaborada por Perrenoud, quando o autor afirma que “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino (...)” (1999, p.15). Por essa razão, as análises, ao longo dos três anos desta experiência, vêm gerando ações interventoras para superação das fragilidades e dificuldades.

Encontros constantes da comunidade acadêmica com a avaliadora institucional e com os coordenadores de graduação e de metodologia do ensino propiciaram, por um lado, que os estudantes, ao longo desse tempo, “aprendessem a avaliar”, o que resultou em maior responsabilidade e engajamento deles no processo avaliativo. Por outro, os encontros permitiram que os professores passassem a ter à sua disposição elementos para refletir sobre seu trabalho com base na compreensão que os alunos têm de seus desempenhos, o que vem possibilitando o aperfeiçoamento de suas intenções e suas ações.

4.2 A importância dos debates entre pares

Hoffmann (2005) já nos mostrou que as imagens associadas à avaliação são terríveis: carrascos, labirintos, relâmpagos e trovoadas! Contudo, no cotidiano da avaliação institucional são evidenciados também outros aspectos psicossociais, em especial aqueles associados à “objetividade dos números”, que revelam uma crença

na “falta de necessidade de se refletir (...) uma vez que os números ‘falam’ por si e basta que o avaliador detenha conhecimento técnico de maneira a elaborar bons questionários, ou seja, que saiba controlar as variáveis intervenientes” (Hoffmann, 2005, p. 95-99).

É com base nesse argumento “objetivista” que alguns docentes preferem, ao serem avaliados pelos alunos, que esses o façam exclusivamente por meio de questionários compostos por perguntas objetivas. A experiência avaliativa, no entanto, revela que os questionários, por não serem identificados, permitem que as considerações elaboradas pelos alunos sejam por vezes irresponsáveis.

Pinto, ao revisar as análises realizadas por Bergamini (1983), considera que os principais problemas associados à análise sigilosa decorrem:

1. Da situação interior – influência do estado de espírito do respondente no momento da análise;
2. Da expectativa – estabelecer a probabilidade subjetiva de que um dado esforço conduzirá a um específico nível de performance. Isto pode acontecer através de a esperança ser estabelecida em possibilidade, direito ou promessa por meio de filtro contaminado;
3. Da projeção – distorcer a realidade atribuindo a outros as próprias falhas;
4. Da afinidade – superavaliar um indivíduo que é simpático e/ou extrovertido e subestimar um indivíduo que não é simpático, sem levar em conta o desempenho;
5. Da diferença de estilo – avaliar negativamente o outro em decorrência de incompatibilidade de estilo;
6. Da similaridade de estilo – julgar favoravelmente a pessoa com a qual se identifica por pensamentos e ações semelhantes;
7. Do “efeito halo” – formar imagem com base no desempenho mais recente ou em uma das qualidades, em vez de julgamento de um período mais amplo e dos diversos fatores que definem o desempenho;
8. Da imagem organizacional – analisar o desempenho pela imagem que a pessoa possui da organização. (2002, p. 360)

De acordo com o autor, “em situações de sigilo, alguns respondentes podem usar hipocrisias ou construir um mapa fantasioso, tanto superestimando como subestimando o avaliado” (Pinto, 2002, p. 360), o que influiria nos resultados, ou seja, interferiria no cálculo da visão predominante. Assim, ao transformar a somatória das visões particulares em um resultado único e aparentemente coletivo – ainda que possa estar muito distante da realidade –, a média (resultado mais

procurado e compreendido pelos docentes) pode oferecer a falsa representação de objetividade e de síntese do real.

Não se trata, contudo, de menosprezar os resultados que representam sínteses, tais como o são a média e a moda. Eles são relevantes para o planejamento das estratégias de aprimoramento das ações educativas. O que se deve ter em mente é que eles produzem tanto efeitos positivos quanto perversos. Além de não reproduzirem fielmente a realidade, eles podem induzir a “rejeições completamente ‘viscerais’ ou irracionais, as quais se manifestam tanto para cima como para baixo” (Thurler, 2007, p. 77). Isto é, eles podem afetar de maneira tão significativa os agentes do processo educativo (estudantes, professores e gestores) a ponto de paralisá-los.

Dessa maneira, o que se defende é que, no contexto educacional, sempre se ponha a avaliação a serviço da aprendizagem, seja ela a dos alunos, a dos educadores, seja a dos demais participantes da instituição. Para tal, é necessário que se desenvolva uma cultura institucional que reflita sobre a avaliação e que se aproprie das metodologias, pois elas podem promover ou não ações positivas. Nesse sentido, a participação dos pares no processo avaliativo é essencial. Por meio do debate, a avaliação deixa de possuir apenas um caráter diagnóstico e passa a assumir seu caráter transformador, passa a ser formativa. Por meio da ação conjunta e implicada, é possível tornar realidade a máxima de Hajdi: “Avaliar deve tornar-se auxiliar de Aprender” (2001, p. 15).

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência aqui descrita é considerada valiosa por docentes e por alunos que, além de participarem de forma ativa das reflexões acerca da faculdade, podem fazer escolhas em suas trajetórias acadêmicas com base nas avaliações realizadas. Vale reforçar que tal experiência só é possível em virtude de algumas especificidades da faculdade. Por ser uma instituição nova, gestores e educadores veem na avaliação uma maneira preciosa de reflexão sobre sua trajetória recém iniciada. Além disso, o ingresso dos estudantes de graduação é anual, e cada turma conta com cerca de cinquenta alunos. Dessa forma, o investimento feito pela faculdade associado à pequena quantidade de alunos permite que o esforço avaliativo se concretize em orientações para a tomada de decisão, revisões de ações e intenções e, em última instância, no aperfeiçoamento progressivo das práticas educativas.

O interesse institucional pela avaliação evidencia-se, dentre outras expressões, no convite feito anualmente a avaliadores externos de reconhecida competência na área de educação jurídica. A avaliação externa realizada por esses profissionais é

vista de maneira a complementar a avaliação externa desenvolvida no contexto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)¹.

Portanto, a instituição participa da avaliação nos moldes do que é proposto pelo Sinaes, mas solicita que professores de outras instituições realizem uma avaliação externa, de forma independente. Assim, a faculdade conta anualmente com duas avaliações preciosas: a autoavaliação e a avaliação externa.

A autoavaliação, que inclui o projeto de avaliação do desempenho docente, é desenvolvida pela CPA com o auxílio da Assessoria de Avaliação (setor dedicado exclusivamente às atividades avaliativas). Como foi dito, ela tem por objetivo refletir sobre as ações empreendidas, planejar e implementar os ajustes necessários, além de oferecer informações que subsidiem a tomada de decisão acerca dos rumos que a instituição deverá tomar. Por sua vez, a avaliação externa oferece elementos para que a instituição reflita sobre seu desenvolvimento. Os avaliadores filiados a outras escolas de direito, neste projeto, verificam a pertinência da autoavaliação realizada pela instituição e utilizam os resultados dessa para definir linhas gerais de ações a serem desenvolvidas na faculdade.

A última avaliação externa realizada na instituição foi feita em 2010 por um professor da Universidade de Nova Iorque (NYU). Dentre outras dimensões, o convidado analisou o processo de avaliação do desempenho docente. Em suas palavras, a faculdade

(...) dispõe de sistemas muito sofisticados, tanto para o desenvolvimento de inovações pedagógicas como para a avaliação do desempenho docente – na verdade os mais sofisticados observados por mim em qualquer outra faculdade de direito. O esforço de derivar informações qualitativas por meio do processo de “entrevista reflexiva coletiva” é particularmente inovador e assemelha-se a um aprimoramento dos métodos de invocar a opinião dos alunos, algo que estou familiarizado no contexto norte-americano. (Davis, 2010, p. 2)²

¹ O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e possui três eixos de avaliação do ensino superior: autoavaliação institucional, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e avaliação externa de instituições de ensino superior.

² No original: “(...) *has very sophisticated systems for both developing pedagogical innovations and evaluating teaching performance – more sophisticated in fact than I have seen at any other law school. The effort to derive qualitative information through the ‘reflexive collective interview’ process is particularly innovative and seems like an improvement on the methods of eliciting student feedback with which I am familiar from the North American context*”.

Sem dúvida, tal instituição investe em um desenvolvimento assistido pela avaliação. Contudo, a cultura construída pelas demais faculdades da mesma mantenedora, e que inspira muitas das escolhas da faculdade de direito, participa de outro espectro avaliativo. Isso porque a mantenedora é amplamente conhecida pelos índices que levam seu nome, o que reforça uma visão de avaliação ancorada nos números.

Vivenciar a coexistência de paradigmas avaliativos diferentes não tem sido uma experiência confortável para avaliadores e avaliados, por vezes confundindo gestores e educadores. Entretanto, uma nova perspectiva da avaliação tem sido construída no contexto institucional, a de uma avaliação que vai além dos resultados numéricos e que busca elementos também de ordem psicossocial. Tais elementos favorecem a análise dos aspectos educacionais em seu contexto, afastando a avaliação do desempenho docente de processos meramente regulatórios (relacionados especialmente à progressão na carreira), ao estimular a elaboração de alternativas e a produção de repertórios de atuação voltados à intervenção em prol do aperfeiçoamento das ações educativas.

Os estudantes, por terem participado desde o início desse modelo avaliativo, não vivenciam tal conflito de paradigmas e veem facilmente os benefícios do processo que lhes permite, dentre outras coisas, definir suas trajetórias acadêmicas. As reflexões desenvolvidas nos encontros avaliativos com os estudantes evidenciaram ainda que os alunos constroem representações sobre os professores em seus debates com os colegas, sejam eles formais (nas entrevistas reflexivas ou nos encontros de legitimação) ou informais (dentro e fora da faculdade).

Esse aspecto reforça a importância das entrevistas reflexivas que, no contexto do projeto, demonstram possuir tripla função – uma função de sensibilização para avaliação, uma função investigativa e uma função formativa. Isso porque, por um lado, oferecem (por sua realização) um momento dedicado à avaliação, envolvendo os estudantes no processo; por outro, reproduzem de maneira muito próxima à natural a comunicação que permite a elaboração de representações sobre o desempenho dos docentes; por fim, possibilitam que os alunos “aprendam a avaliar”, ou seja, a qualificar de maneira responsável, a analisar o que foi qualificado e a construir, com base nos resultados das avaliações, trajetórias solidárias.

O processo avaliativo, portanto, vem estimulando a autonomia dos estudantes que não só participam ativamente das reflexões acerca do projeto pedagógico, como exercitam, de forma projetiva, o olhar responsável sobre a atividade do outro (neste caso, o professor), cumprindo-se, com isso, a orientação de Sousa (1991, p. 150),

autora que defende a participação dos alunos na avaliação como meio de formação de sujeitos autodeterminados e capazes de solidariamente construir seus destinos.

Outro aspecto positivo desta experiência reside nas evidências de que a avaliação desenvolvida é formativa, tanto para alunos como para professores, uma vez que os alunos mostram-se progressivamente mais responsáveis ao avaliar, além de se mostrarem mais conscientes de sua ação e da ação do outro na relação educativa. Para os docentes, ela oferece informações para a tomada de consciência sobre o seu trabalho, consciência que possibilita ao professor superar dificuldades e que foi teorizada por Saul (2006) em sua proposta de avaliação emancipatória.

Apesar de o presente trabalho perceber a importância da participação dos estudantes, é importante reforçar que a avaliação do desempenho docente não deve ser realizada exclusivamente pelo aluno, devendo ser combinada a avaliações por pares, a autoavaliação do professor e a avaliação de outros tipos de atividade docente. O que se deve procurar é o desenvolvimento de uma avaliação que busca a promoção do ser humano, o que certamente tem implicações na qualidade do ensino. Contudo, para que uma avaliação do desempenho docente sirva ainda mais ao desenvolvimento da ação educativa, será necessário combiná-la a outras que considerem tanto o cumprimento da missão institucional como os princípios do projeto pedagógico da faculdade, na busca da transformação da realidade social a partir da sua análise crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGARITA, Antonio (Coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha S. Caccia. *Construção de um sonho: inovação, métodos, pesquisa, docência*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Escola de Direito, 2010.
- BERALDO, Deobel G. R.; BERGAMINI, Cecília Whitaker. *Avaliação de desempenho humano na empresa*. São Paulo: Atlas, 1998.
- CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; CERONI, Mary Rosane. Formação docente e nova visão da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 115-131, jan./abr. 2008.
- COOK, Thomas Dixon; REICHARDT, Charles S. Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In: COOK, Thomas Dixon; REICHARDT, Charles S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata: Madrid, 2005.
- DAVIS, Kevin E. *External evaluation*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2010.
- ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *Projeto de autoavaliação institucional*. São Paulo, 2005.
- _____. *Relatório de autoavaliação institucional: comunicação com a sociedade*, São Paulo, 2010.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papiros, 1991.

- GAMA, Zacarias. Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/ subjetivista. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 187-200, mai./ago. 2009.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PINTO, Éder Paschoal. Avaliação do ensino: mito ou realidade? *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*. v. 10, n. 36, p. 357-374, jul./set. 2002.
- RIOS, Mônica Piccione Gomes. A Avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. *Revista E-Curriculum*, v. 1, n. 1, dez./jan. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/curriculum>>. Acesso em: 22 set. 2010.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papiros, 1991.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação institucional no ensino superior: autoavaliação e avaliação externa. In: RODRIGUES, Maria Lucia; FRANCO, Maria Laura Barbosa (Orgs.). *Novos rumos do ensino superior*. São Paulo: PUC/SP – NEMESS, 1997. p. 33-44
- _____. Avaliações de instituições de ensino superior: discutindo a necessidade de diretrizes metodológicas e estratégias de implementação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, p. 103-114, set./dez. 2006.
- SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Recebido em: janeiro 2011

Aprovado para publicação em: janeiro 2011