

## **A Perspectiva Construtivista na Avaliação de Processos de Intervenção e de Formação**

José Azevedo – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Camilo Valverde – Universidade Católica Portuguesa

Sendo o objecto deste trabalho a avaliação, é suposto que se comece por assumir uma definição, descrição ou discussão do conceito. Tarefa nada fácil tendo em conta a sua polissemia e a sua utilização nos mais variados domínios da actividade humana. A avaliação possui vários objectos e pode ser realizada de várias formas. Embora, de acordo com Scriven (1991), citado por Greene (1994, p. 541), “... a lógica da avaliação seja a mesma ao longo das diferentes formas e objectos da avaliação...”, neste trabalho privilegiaremos a avaliação de programas de intervenção social e educacional e de formação profissional contínua.

Partindo do pressuposto que as várias abordagens teóricas, metodológicas e práticas adoptadas na avaliação são influenciadas por concepções, lógicas ou visões de conjunto radicadas em opções metodológicas que orientam a forma como desenhamos, implementamos e avaliamos intervenções (v. Maggi, 1996), pretende-se evidenciar a importância de reflectir sobre a compreensão das concepções, enquanto ‘formas de ver’ fundamentadas em escolhas epistemológicas que orientam a avaliação de programas.

As potencialidades desta reflexão prendem-se com a possibilidade de uma melhor compreensão do significado e alcance das abordagens avaliativas dominantes, inscritas no quadro de um paradigma de tipo positivista, e da eventual emergência de outras abordagens inscritas no quadro do paradigma construtivista, enriquecendo assim a discussão, que se tem revelado pouco fértil, da problemática da avaliação de programas excessivamente focalizada em torno dos instrumentos e dos procedimentos técnicos utilizados na sua realização.

## 1. Aproximação Histórica à Problemática da Avaliação de Programas

Diferentes autores têm diferentes noções do que é ou deveria ser a avaliação. Em vez de avançarmos com uma hipotética definição, que seria sempre tributária de um determinado contexto ontológico, epistemológico e metodológico, poderá ser mais importante para a compreensão deste conceito, analisar, mesmo que sinteticamente, alguns aspectos da evolução histórica da avaliação de programas.

A avaliação de programas é uma actividade científica e profissional com grande difusão nos Estados Unidos, particularmente a partir do final da década de 50, princípio da década de 60. A evolução destas actividade foi marcadamente influenciada pelos trabalhos realizados no início dos anos trinta por Ralph Tyler, “*considerado o pai da avaliação educativa*” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 33). Por uma questão de comodidade expositiva consideram-se na evolução histórica da avaliação de programas quatro momentos de acordo com a proposta de Guba & Lincoln (1989): (1) - orientada para a “medição”; (2) - orientada para a “descrição” ou para os “objectivos”; (3) - orientada para o “julgamento” e (4) - avaliação respondente e construtivista.

### 1.1. A Avaliação Orientada para a Medição

O período anterior a Tyler corresponde à primeira geração da avaliação orientada para a “medição”. Caracteriza-se pela criação e utilização, no final do século XIX, princípio do século XX, de testes destinados a medir capacidades psicofísicas e psicológicas. Na Europa os nomes de Wundt, Galton e, sobretudo, Binet são associados aos de Cattell, Rice e Thorndike nos Estados Unidos como pioneiros deste movimento de concepção e desenvolvimento de testes normalizados no contexto educacional.

A grande proliferação do uso de testes e da medição foi potenciado pela aplicação nas ciências sociais - com particular importância na psicologia - do “método científico” utilizado nas ciências naturais - sobretudo na física e na química - e pela emergência do “scientific management” na indústria e nos negócios que produziu influências na escola: “*os alunos eram vistos como ‘matéria prima’ a ser ‘processada’ pela ‘fábrica’ escola...e os testes eram utilizados para determinar se os alunos se tinham uniformizado às ‘especificações’ fixadas pela escola*” (*idem*, pp. 25-26).

Neste período os conceitos de medição e de avaliação coincidiam e sobrepunham-se, o objecto de eleição da avaliação eram os alunos e o papel do avaliador era eminentemente técnico, pressupondo-se que dominasse concepção e a utilização da imensa panóplia de instrumentos disponíveis.

## 1.2. A Avaliação Orientada por Objectivos

O período Tyleriano corresponde à geração da “descrição” ou dos “objectivos”. É uma época caracterizada (v. Stufflebeam & Shinkfield, 1987) pela Grande Depressão em que a escola, como as demais instituições públicas, se viu confrontada com grande escassez de recursos e de optimismo. Aparece nesta altura, com o contributo de John Dewey, o movimento da Educação Progressiva destinado a promover o dinamismo e inovação educacional, reflectindo a “*filosofia do pragmatismo e a utilização dos instrumentos da psicologia comportamentalista.*” (*idem*, p. 34).

Também nesta época houve necessidade nos Estados Unidos de adaptar os *curricula* das escolas secundárias que necessitavam de grandes revisões por se mostrarem desajustados das exigências do Ensino Superior<sup>1</sup>. É neste contexto que aparece o famoso Eight Year Study (1932 - 1940) dirigido por Tyler e destinado a demonstrar a eficácia dos *curricula* e das estratégias didácticas renovadas que decorriam num estudo experimental em trinta escolas espalhadas por todo o país. É a partir deste estudo que se considera o nascimento da avaliação de programas.

A concepção de avaliação introduzida por Tyler era orientada por objectivos (goal-driven). Assente numa clara definição prévia de resultados desejáveis de aprendizagem rigorosamente operacionalizados (objectivos), a avaliação consistia na recolha de informações que medissem o grau em que o *curriculum* promovia, ou não, a consecução dos seus objectivos. Esta avaliação permitia a obtenção de descrições de padrões reveladores de pontos fortes e fracos do *curriculum* utilizáveis para, posteriormente, nele promover ajustamentos e melhorias de modo a garantir o apropriado alcance dos objectivos definidos.

Tyler introduz na interpretação dos resultados dos programas uma base de comparação referenciada a critérios por oposição à base de comparação referenciada a normas (Walberg & Haertel, 1990), o que permite que a comparação seja interna ao

---

<sup>1</sup> Como indicam Guba & Lincoln (1989) a abordagem avaliativa designada de “medição” que “*apenas fornece*

próprio programa - entre os seus resultados actuais e os seus resultados desejados (objectivos) - o que possibilita evitar o recurso às dispendiosas e problemáticas comparações entre grupos experimentais e grupos de controlo (v. Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 35).

Este modelo da avaliação por objectivos, que pela sua racionalidade teve uma grande difusão na comunidade educativa, concebe a avaliação como externa e posterior em relação ao desenvolvimento do programa, como se este fosse uma “caixa-negra”. O papel do avaliador, embora mantendo a sua componente técnica, passou a ser sobretudo o de um “*descriptor*” dos pontos fortes e fracos tendo em conta os objectivos. “*A medição já não era tratada como equivalente da avaliação mas definida como um dos instrumentos que podiam ser postos ao seu serviço.*” (Guba & Lincoln, 1989, p. 28).

### 1.3. A Avaliação Orientada para o Julgamento

No final dos anos 50 e durante os anos 60 houve nos Estados Unidos uma grande disseminação de políticas e programas sociais no domínio do combate à pobreza e no domínio educacional. O lançamento do Sputnik pela União Soviética (1957) abalou a opinião pública americana que tomou consciência - num clima de Guerra Fria - das deficiências do sistema educativo, facto que conduziu o governo federal a financiamentos maciços duma série de projectos nacionais destinados a desenvolver novos *curricula*, particularmente na área das ciências e das matemáticas.

Foi nesta época<sup>2</sup> que a avaliação se deslocou do “[...] *reino da teoria para a prática* [...]” (Walberg & Haertel, 1990, p.xxi). Neste contexto, no princípio dos anos 60 evidenciaram-se uma série de debilidades nos modelos e métodos avaliativos. Para ilustrar estas debilidades, Walberg & Haertel (*idem*) referem: “*os planos experimentais não podiam ser implantados nas condições reais do terreno, os testes normalizados provaram ser insensíveis às especificidades curriculares em contextos particulares, e as avaliações destinadas a responder a necessidades e questões locais estavam pouco adaptadas para julgar a eficácia global dos programas à escala nacional. [...] Havia claramente necessidade de modelos avaliativos que fossem além da recolha de dados através de testes objectivos e de comparações entre medidas de resultados e objectivos estabelecidos.*”

---

*dados sobre os estudantes não servia os propósitos da avaliação agora contemplada (dos curricula)*” (p. 27).

<sup>2</sup> Este período da história da avaliação (1958 - 1972) é denominado por Stufflebeam & Shinkfield (1987) e Walberg & Haertel (1990), respectivamente, “época do realismo” e “época da expansão”.

Referindo-se a esta mesma época, Stufflebeam & Shinkfield (1987, p. 37) indicam: *“os mais importantes avaliadores educacionais deram-se conta que o seu trabalho e as suas conclusões não ajudavam muito a quem elaborava ‘currícula’ e não respondiam às perguntas sobre os programas suscitadas por quem necessitava comprovar a sua efectividade. A ‘flor e a nata’ da comunidade avaliativa e educacional participou nestes esforços para avaliar os novos ‘currícula’; estavam adequadamente financiados e aplicavam cuidadosamente a tecnologia que se tinha vindo a desenvolver nas últimas décadas. Apesar disso, começaram a dar-se conta que os seus esforços não tinham êxito.”*

Em resposta a esta profunda crise de inadequação dos modelos e das técnicas da avaliação no confronto com a prática concreta no terreno, havendo mesmo quem considerasse que *“era vítima de grave enfermidade”* (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 39), desenvolveram-se uma grande diversidade de novas técnicas e de propostas de novos modelos para a avaliação. Apesar da grande diversidade das novas propostas, havia uma dimensão que, mais ou menos explicitamente, era admitida por todos: o julgamento era uma parte integrante do processo avaliativo e o papel do avaliador consistia na emissão de juízos de valor sobre os objectos da avaliação (v. Guba & Lincoln, 1989, pp.30 - 31).

É, portanto, neste contexto que surge a avaliação orientada para o “julgamento”. Particularmente impulsionada pelos trabalhos de Robert Stake e Michael Scriven, esta concepção sugere que o avaliador, mantendo as anteriores funções técnicas e descritivas, deveria ir para além da mera descrição dos resultados. Deveria interpretá-los de modo a emitir julgamentos sobre o valor (merit) e a utilidade (worth)<sup>3</sup> dos objectos da avaliação, desempenhando o papel de juiz (*idem*).

A partir de meados dos anos 70 a avaliação emerge nos Estados Unidos como actividade profissional autónoma, diferenciando-se dos seus antecedentes históricos ligados à investigação. Um grande conjunto de factores contribuíram para promover a profissionalização da actividade avaliativa: criaram-se várias associações e publicações profissionais, diversas universidades começaram a oferecer programas de graduação em avaliação e, em 1981, uma comissão de organizações profissionais (Joint Committee on Standards for Education Evaluation) publicou uma série de normas (standards) destinadas a estabelecer um quadro de referências para orientar as práticas avaliativas

---

<sup>3</sup> Guba & Lincoln (1989) definem valor (merit) como o valor interno ou intrínseco de um objecto da avaliação e utilidade (worth) como o seu valor extrínseco ou contextual. Para ilustrar a distinção destes conceitos, Stufflebeam & Shinkfield (1987, p.21) utilizam o exemplo de um programa que forme bons professores de história numa sociedade que já não possa dar-lhes emprego (por já ter pessoas a mais nesta área) para considerar que seria um programa com mérito, mas talvez uma forma pouco válida de gastar os recursos escassos dessa sociedade.

educacionais (Standards for Evaluation of Educational, Programs, Projects and Materials).

O referido Joint Committee adoptou a concepção da avaliação orientada para o “julgamento” a que nos temos vindo a reportar, produzindo a seguinte definição: “*a avaliação é o julgamento sistemático do valor e do mérito de um objecto.*” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.19). As normas que produziu para serem consideradas nas avaliações também estão impregnadas pelos princípios desta “geração avaliativa”.

#### 1.4. A Avaliação Construtivista

As abordagens avaliativas ditas de quarta geração (Guba & Lincoln, 1989) não são homogêneas e apresentam-se sob diferentes designações, naturalistas, respondentes, construtivistas, críticas, hermenêuticas, etc. Não nos vamos debruçar aqui sobre as diferenças que possam existir entre essas diferentes designações, mas sim realçar que todas elas comungam de posições ontológicas e epistemológicas que marcam uma viragem paradigmática face às anteriores gerações de metodologias de avaliação.

Centrando-nos na perspectiva construtivista passaremos a analisar os aspectos fundamentais que a mudança de paradigma introduziu face às abordagens anteriores de carácter mais objectivista.

##### 1. A natureza da realidade

A base de todas as diferenças reside na posição ontológica dos construtivistas sobre a natureza da realidade.

Na verdade enquanto para as tradições mais objectivistas a realidade está fora e é independente dos seres humanos, para os construtivistas a realidade social não está objectivamente “lá fora” mas é efectivamente construída pelas pessoas, “com base num constante processo de interpretação e reinterpretação dos comportamentos significativos das pessoas – incluindo os investigadores” (Smith, 1989, p.85), daqui resulta igualmente uma concepção de “verdade” não como algo objectivo, mas como resultando de um acordo condicionado histórica e socialmente” (*idem*, p.78).

Neste sentido, os resultados de uma avaliação não podem ser considerados meras descrições de como “as coisas realmente são”, mas representam sim construções que grupos de actores formam para “fazer sentido” na situação em que se encontram. Por

outras palavras, os resultados não são “factos”, mas sim “criações” resultantes de um processo interactivo que inclui o avaliador, bem como os vários “stakeholders<sup>4</sup>” que estão envolvidos no processo avaliativo.

## 2. A relação entre “Factos” e “Valores”

Para a perspectiva construtivista “Factos” e “Valores” são interdependentes. Os “Factos” não têm qualquer significado excepto dentro de uma estrutura de valores. Daí que se reconheça que as construções através das quais as pessoas fazem o sentido das situações estão de uma forma decisiva dependentes dos valores dos actores. Como praticamente todo o processo formativo ou avaliativo decorre em contextos pluralistas em termos de valores, torna-se decisiva, para a perspectiva construtivista, a asserção de que não pode haver uma linguagem de observação diferenciada de uma linguagem valorativa. A avaliação/formação produzirá necessariamente reconstruções em que “factos” e “valores” estão inexoravelmente ligados. A valorização é, na perspectiva construtivista, uma parte intrínseca do processo avaliativo, proporcionando a base para a atribuição do significado.

## 3. A importância do contexto

Para a perspectiva construtivista, as construções dos vários agentes está dependente dos contextos sociais, culturais, psicológicos e físicos em que emergiram. Assim, a génese dos problemas a serem estudados num processo avaliativo, ou as necessidades de um processo de formação só tem sentido no contexto em que são identificados, e só “existem” no âmbito de certas construções. Os significados assim entendidos, tomam a forma de hipóteses de trabalho ou de um conhecimento temporário e contextualizado.

A ênfase é deste modo colocada sobre o processo de construção e não sobre os produtos resultantes de um dado curso de acção. O raciocínio de que se um problema existe, então deve haver uma causa, e se há uma causa, essa pode ser abordada, é rejeitado pelos construtivistas. Para estes os problemas estão encrustrados em

---

<sup>4</sup> Na literatura sobre avaliação de programas mais influenciada pelas correntes norte americanas é muito frequente a preocupação de alguns modelos em equacionar as necessidades e os jogos de interesses dos “stakeholders”, termo muito utilizado na gíria da avaliação para designar os “*grupos e indivíduos que têm interesses investidos nos programas a ser avaliados*” (Greene, 1994, p. 531). Guba & Lincoln (1989, pp. 40-41) tipificam os “stakeholders” em três grupos: (1) os agentes – as pessoas envolvidas na produção, uso e implantação da avaliação; (2) os beneficiários – as pessoas que de alguma forma beneficiam com o uso da avaliação e (3) as vítimas – as pessoas que são negativamente afectadas com o uso da avaliação.

construções, e é a construção que deve ser o alvo da atenção. A avaliação construtivista torna-se assim um espelho para visualizar o processo de construção.

#### 4. A função da avaliação

A perspectiva construtivista enfatiza uma orientação valorativa de promoção do pluralismo em contextos avaliativos/formativos.

Daí que a sensibilidade aos outros actores envolvidos (para além do cliente), e particularmente aos seus valores e construções, seja considerada um aspecto central desta perspectiva.

É reconhecido que uma avaliação pode trazer efeitos de (in)capacitação dos diversos agentes envolvidos na situação. Esta situação é particularmente visível em dois momentos do processo avaliativo: a recolha de dados e a disseminação dos resultados. Na realidade, se não se auscultam outros agentes para além do cliente ou se disseminam de uma forma selectiva os resultados de uma avaliação, reúnem-se as condições para uma distribuição assimétrica dos poderes envolvidos pela posse da informação.

#### 5. O papel do avaliador

O papel do avaliador numa perspectiva construtivista não é meramente o de técnico de recolha de informação, mas sim o de orquestrador de um processo de *negociação* para a obtenção de uma orientação com a qual a maioria dos “stakeholders” possa concordar e sentir-se envolvida nesse processo.

O produto da avaliação não é, em contraste com a metodologia tradicional, “um conjunto de conclusões, recomendações ou julgamentos de valor, mas sim uma agenda de *negociação*” (Guba & Lincoln, 1989, p.13) das preocupações e pedidos não resolvidos.

Este processo é inevitavelmente hermenêutico porque “os investigadores, tal como todos os outros, são parte do círculo de interpretação” (p.136). Assim a compreensão dos significados, enquanto objectivo da perspectiva construtivista não é uma questão de manipulação e de controlo, particularmente através do método, mas antes uma questão de abertura e diálogo.

## **2. Avaliação de Programas Formativos: Da Abordagem Tradicional À Abordagem Construtivista**

No sentido de contribuir para a desejável melhoria da avaliação da formação profissional contínua, particularmente no que respeita à formação dos actores

directamente envolvidos na condução de processos avaliativos<sup>5</sup>, apresentamos o modelo de avaliação dominante no contexto organizacional para, a partir dele, melhor poder ilustrar os possíveis contributos da abordagem construtivista.

## 2.1. A Lógica Dominante da Avaliação de Programas Formativos

Nas organizações o processo formativo é habitualmente encarado como “*a sistemática aquisição de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras, e competências que resultam em melhorias de desempenho no trabalho.*” (Goldstein, 1991, p.508). Quer se realize nos locais de trabalho (como no caso da formação “on-the-job”), quer se realize noutros locais (como no exemplo da formação em sala), a formação consiste num “*contexto de aprendizagem sistematicamente planificado baseado num cuidadoso diagnóstico de necessidades das exigências do trabalho e das capacidades dos formandos.*” (*idem*).

Para evidenciar os componentes do processo e o seu funcionamento, poderá ser útil analisar um sistema formativo, tal como é habitualmente conceptualizado (v. figura 1). Neste modelo, o ponto de partida é o diagnóstico de necessidades “*necessário para estabelecer, quer o programa de formação, quer o modelo de avaliação.*” (*idem*, p.514). No diagnóstico de necessidades a análise organizacional é utilizada para estudar os vários subsistemas da organização de modo a verificar se a formação é necessária, se uma intervenção formativa pode originar comportamentos que sejam transferíveis para a organização e se as aprendizagens no contexto formativo são congruentes com a cultura e o clima da organização. Depois da análise organizacional é necessário determinar as tarefas requeridas pela função e os conhecimentos, competências e aptidões (KSA<sup>6</sup>) que são necessárias para as desempenhar. Na última etapa do diagnóstico de necessidades, através da análise das pessoas, determinam-se quais são as pessoas da organização que precisam de formação e que tipo de formação precisam.

---

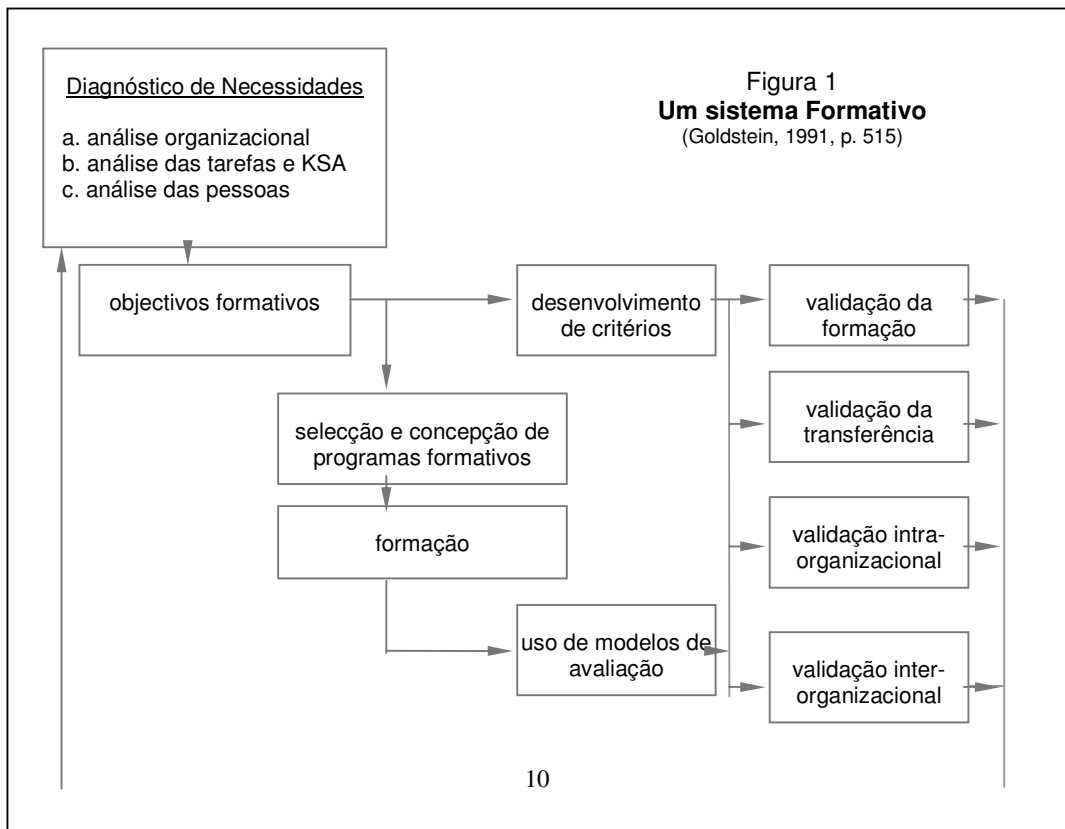
<sup>5</sup>Apesar da crescente importância atribuída na nossa sociedade à formação, verifica-se, aparentemente de forma paradoxal, que ao nível da avaliação dos programas, as práticas se limitam, na maioria dos casos, à opinião a quente dos formandos sobre os aspectos pedagógicos e as condições logísticas da realização das acções. Contudo, as abordagens avaliativas mais difundidas no contexto dos sistemas produtivos, eminentemente dominados por preocupações de quantificação, frequentemente distinguem entre os níveis pedagógicos da execução dos programas e o seu impacto na eficiência e eficácia das organizações, com claras preocupações sobre a eficácia da formação no campo económico.

<sup>6</sup>A designação KSA está bastante difundida na literatura anglo-saxónica e designa Knowledge, Skills e Abilities.

A partir das informações obtidas no diagnóstico de necessidades são elaborados os objectivos formativos que descrevem as KSAs a serem alcançadas no final da execução do programa. A partir dos objectivos são concebidos, quer os programas de formação, quer os critérios de sucesso que serão usados para julgar a sua adequação.

A etapa seguinte consiste na configuração do conjunto de condições que favorecem a consecução dos objectivos (condições de aprendizagem, selecção de meios, técnicas e métodos pedagógicos adequados às tarefas que é suposto os formandos virem a desempenhar).

Finalmente, o processo de avaliação envolve dois procedimentos: estabelecimento de medidas de sucesso (critérios) e utilização de dispositivos de experimentação para determinar que mudanças ocorreram durante a formação e na transposição dessas mudanças para a organização. Os critérios devem ser estabelecidos para avaliar os formandos no final do programa de formação e para avaliar o seu desempenho no posto de trabalho (validade da formação e validade da transposição ou da transferência). Para realizar a validação intra-organizacional e inter-organizacional o processo avaliativo deve recorrer a modelos de avaliação, como por exemplo aos planos pré-experimentais, experimentais e quase-experimentais.



---

Finalmente, o processo de avaliação envolve dois procedimentos: estabelecimento de medidas de sucesso (critérios) e utilização de dispositivos de experimentação para determinar que mudanças ocorreram durante a formação e na transposição dessas mudanças para a organização. Os critérios devem ser estabelecidos para avaliar os formandos no final do programa de formação e para avaliar o seu desempenho no posto de trabalho (validade da formação e validade da transposição ou da transferência). Para realizar a validação intra-organizacional e inter-organizacional o processo avaliativo deve recorrer a modelos de avaliação, como por exemplo aos planos pré-experimentais, experimentais e quase-experimentais.

Segundo Goldstein (1991, p.57), “a avaliação é a recolha sistemática de informações descritivas e de julgamento necessárias à efectiva tomada de decisão relacionada com a selecção, aceitação, valor e modificação de várias actividades de formação. Os programas de formação reflectem diversos objectivos que vão do progresso dos formandos às finalidades da organização. Desta perspectiva, a avaliação é uma técnica de recolha de informações que possibilita a revisão dos programas para alcançar os múltiplos objectivos formativos.”

Para ilustrar as questões que esta abordagem deve enfrentar na avaliação de programas, Golstein (1991) sugere que se analisem as seguintes queixas:

- **A queixa do formando.** Houve uma conspiração. Acabei de frequentar o meu programa de formação. Realizei mesmo um pré-teste e um pós-teste. O meu resultado no pós-teste era significativamente melhor que os resultados dos meus amigos do grupo de controlo no posto de trabalho. Contudo, acabei de perder o meu trabalho porque não consegui desempenhar a actividade.
- **A queixa do formador.** Houve uma conspiração. Toda a gente elogiou o nosso programa de formação. Disseram que era o melhor programa que alguma vez frequentaram. Os formandos tiveram mesmo hipótese de se divertirem um pouco. Agora, os formandos disseram-me que os gestores não os deixaram desempenhar a função tal como os treinamos.
- **A queixa da organização.** Houve uma conspiração. Os meus concorrentes usaram o programa de formação e para eles funcionou. Economizaram um milhão.

*Implantei-o estritamente a partir dos manuais deles e os meus trabalhadores continuam a não ser capazes de realizar o trabalho.” (pp.570-571).*

Estas preocupações revelam algumas das questões fundamentais que estão subjacentes à avaliação tal como é concebida nesta abordagem. Para a sua realização, os avaliadores deveriam ser capazes de responder às seguintes questões:

- “O exame dos vários critérios indica que ocorreu uma mudança?*
- As mudanças podem ser atribuídas ao programa?*
- É possível que mudanças similares ocorram com novos participantes do mesmo programa?*
- É possível que mudanças idênticas ocorram com participantes diferentes do mesmo programa numa outra organização?” (Goldstein, 1991, p.571).*

Em síntese, pode considerar-se que esta lógica de avaliação de programas é claramente tributária de um posicionamento epistemológico de tipo objectivista em que os programas, apesar de enquadrados em processo de mudança, e considerados eles próprios como mudanças, são avaliados como se fossem produtos estáticos cuja natureza e funcionamento supostamente obedecem a leis de causalidade.

Mesmo tendo consciência que no contexto do nosso tecido empresarial, ainda muito marcado por grandes debilidades gestionárias e organizativas, possa ser difícil esperar grandes e rápidas evoluções, o aspecto que se pretende salientar tem a ver com a pertinência e a utilidade que a confrontação de diferentes abordagens pode permitir ao nível da formação dos formadores, gestores, conceptores, organizadores e outros protagonistas do processo formativo. Ou seja, mesmo que não se afigure fácil emprender intervenções avaliativas assentes em abordagens mais sofisticadas e em compreensões mais esclarecidas da função social que cumprem, parece importante abrir o debate e a confrontação a novas formas de pensar e de agir.

## **2.2. Contributos da Abordagem Construtivista**

As limitações que se levantam às perspectivas de avaliação de tipo positivista, sugerem-nos reservas quanto à sua potência heurística para responder à questão de compreender a complexidade das práticas de avaliação de programas de formação, não

apenas pelas limitações que anteriormente referimos, mas também pelo que ocultam e desincentivam à compreensão dessas práticas, nomeadamente:

- \* qual o significado da vivência dos actores;
- \* quais as condições internas e externas à prática dos actores que viabilizam o acesso à compreensão das suas opções face aos constrangimentos sociais e históricos que os contextualizam;
- \* que dimensões devem ser privilegiadas para permitir formular juízos sobre a utilidade e a validade dos programas;
- \* que uso é dado aos resultados e às conclusões dos processos avaliativos.

Perante estas limitações somos levados a privilegiar uma abordagem orientada para a compreensão da avaliação, não mais vista como juízo qualificado sobre a realidade, mas como um processo de dar-se ao entendimento e por ele à transformação bilateral dos significados, construindo juízos críticos sobre as práticas, as suas intenções, o seu alcance e as suas limitações. Processo inevitavelmente prospectivo que continuamente analisa o já feito e o que falta fazer de acordo com as condições de possibilidade permitidas pelas circunstâncias concretas dos actores, nas quais o avaliador mais não é que outro dos participantes no processo formativo.

Esta concepção permite fazer emergir a visão dos programas como processos de interacção e a sua avaliação como a compreensão dos significados de utilidade e de validade para as vivências dos actores nas situações práticas concretas, em detrimento da visão dos programas como produtos estáticos e da sua avaliação como a explicação e veredicto técnico das relações de causa e efeito e das leis de carácter universal que supostamente regem a sua natureza e funcionamento.

Fica também possibilitada a concepção da avaliação como um processo contínuo, interno ao programa que o acompanha desde o seu início, assegurador da sua plenitude formativa, destinado a regular através da participação o seu desenvolvimento de acordo com os interesses práticos dos actores nas suas situações concretas. Isto em contraponto com a concepção da avaliação como um procedimento técnico, externo e habitualmente posterior ao programa, destinado a garantir o controlo do sistema sobre a sua eficiência e eficácia e a predição da sua generalização.

Enfim, muitas alternativas se podem abrir ao debate sobre as formas diferentes de equacionar e realizar a avaliação em consequência desta postura e orientação e da

compreensão de que as abordagens avaliativas são determinadas por concepções fundadas em alternativas epistemológicas.

Quanto às repercussões que podem decorrer para as práticas dos actores envolvidos no processo avaliativo, dado que no nosso país não é comum a existência de profissionais de avaliação, será sobretudo ao nível da formação de formadores e de responsáveis de formação que se poderá incidir, de modo a promover a reflexão sobre as abordagens avaliativas dominantes e a permitir a emergência de novas abordagens através e em torno da compreensão das concepções radicadas em opções epistemológicas que as influenciam e orientam.

Se considerarmos, ainda, que os programas de formação de formadores, actualmente obrigatórios para certificar estes profissionais, são frequentemente direccionados, no que concerne à problemática da avaliação, para a discussão dos instrumentos e dos procedimentos técnicos que habitualmente se utilizam, podemos considerar de fundamental importância que as instituições que têm a responsabilidade de regular estes processos de certificação, no caso o Instituto de Emprego e Formação Profissional, desenvolvam a consciência de que a promoção da qualidade da formação terá *a fortiori* de passar também pela (re)socialização dos agentes da formação, nomeadamente na área da avaliação de programas formativos.

Apesar dos inúmeros constrangimentos que as condições históricas e sociais concretas actualmente impõem às possibilidades de realização de intervenções avaliativas com maior complexidade e maiores possibilidades de incrementar a qualidade dos programas<sup>7</sup>, também se podem antever algumas oportunidades para o surgimento de uma maior solicitação da avaliação de programas, quer por parte das empresas, sobretudo as que se auto-financiam, quer por parte dos financiadores da formação, como a União Europeia e o Estado que, pressionados pelo desalento da opinião pública, começam a revelar preocupações com a forma como os seus avultados investimentos cumprem os propósitos que lhes foram atribuídos.

Quer num contexto de limitações, quer num contexto de oportunidades, a compreensão da complexidade do processo avaliativo, possibilitada por uma mais sofisticada e esclarecida compreensão das concepções que presidem às diversas abordagens da avaliação, parece constituir um imperativo para melhorar a qualidade dos

---

<sup>7</sup> De forma a que melhor se adequem ao desenvolvimento das qualificações dos trabalhadores, cada vez mais referidas como determinantes para a competitividade dos sistemas produtivos.

programas formativos e para poder efectuar juízos mais fundamentados sobre o seu mérito e a sua validade.

Sem pretensão de exaustividade passamos a enumerar algumas dimensões eventualmente importantes no processo de (re)socialização dos agentes do processo avaliativo, cuja importância acabamos de salientar:

- \* A avaliação enquanto prática social, ou enquanto acto político (v. Guba & Lincoln, 1989), enquadra-se e assenta no contexto social e institucional real em que vai ter lugar, marcado pelos inerentes modos de interacção e relações de poder, dimensões éticas e políticas. Assim, a impossibilidade de isenção do avaliador parece dever ser salientada, bem como o seu comprometimento na produção das conclusões da avaliação. O papel de técnico isento e neutral é cómodo, mas não possível.
- \* Os procedimentos meramente técnicos centrados nos métodos, na senda da objectividade, devem substituir-se por procedimentos interactivos e negociados através de processos hermenêuticos e dialécticos destinados a fomentar consensos por intersubjectividades entre os diversos “stakeholders”.
- \* O carácter respondente do processo avaliativo deve ser incrementado através do envolvimento dos vários actores, destacando-se os formandos pela habitual ausência de protagonismo que não lhes é possibilitado no papel de co-produtores e co-agentes dos processos formativos.
- \* A focalização não se deve resumir, de acordo com os objectivos do programa, à explicação das mudanças observáveis e quantificáveis, mas ser extensível à compreensão das intenções e expectativas dos actores sociais e dos significados que atribuem aos programas, bem como, das regras e normas do contexto que influem no desenvolvimento dos programas.

Promover a consciência que a formação, e conseqüentemente a avaliação, é sempre tributária da concepção que se possui do sistema social que as origina, gere e utiliza, e que, por conseqüência, não podem ser perspectivadas e realizadas no vazio, nem desarticuladas uma da outra, como é habitual acontecer, provavelmente devido à grande difusão e influência do modelo escolar nos agentes da avaliação.

Cumprir-se-ia o nosso propósito com este trabalho se vier a contribuir para inspirar a adoção de posturas e de intervenções no quadro do que fica dito. Possa ele estimular-nos a prosseguir com o aprofundamento destas questões.

## Bibliografia

- Cruz, J. (1996). *Formação profissional em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação*. Tese de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Goldstein, I. L. (1991). Training in work organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 2nd edition. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press Inc., p. 507-619.
- Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, p. 530- 544.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, p. 105-117.
- Lacomblez, M. & Freitas I. (1992). Espoirs et désillusions de la formation au Portugal. *Formation Professionnelle*, 37, p. 3-13.
- Lacomblez, M. (1995). L' analyse ergonomique du travail et la formation professionnelle. *Education Permanente*, 124, p. 81-88.
- Maggi, B. (1996). Les conceptions de la formation. *Économies et Sociétés, série «Économie du travail»*, 11-12, p. 151-177.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Phillips, J. J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods*, second edition. Houston: Gulf Publishing Company.
- Reto, L. & Nunes, F. (1992). Avaliação da eficácia da formação. A pertinência da perspectiva experimental. *Revista Portuguesa de gestão*, 3-4, p.43-56.

- Smith, J.K. (1989). *The nature of social and educational inquiry: Empiricism versus interpretation*. Norwood, NJ: Abex.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluacion sistematica: Guía teórica y práctica*. (trad. por C. Losilla). Barcelona: Ediciones Paidós. (obra original publicada em 1985).
- Valverde, C. (1997). The subjacents theories in training programs evaluation. *IEA' 97 - Proceedings of the Trienal Congress Of the 13th International Ergonomics Association (volume 1)*, Tampere, Finland, p. 447-449.
- Valverde, C. (1998). Évaluation des programmes de formation et analyse des théories sous-jacentes à leur conception. *Performances Humaines & Techniques*, n° hors série (Dezembro de 1998), p. 18-20.
- Valverde, C. (1998). *A Avaliação de programas de formação profissional contínua – Ensaio para a concepção de concepções orientadoras*. Tese de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Empresas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto
- Vidal, F. (1996). La négociation des critères, condition de la qualité en formation. *Éducation Permanente*, 126, p. 161-175.
- Voisin, A. (1996). La qualité de la formation, une nouvelle chance pour l' évaluation?. *Éducation Permanente*, 126, p.177-186.
- Worthen, B. R. (1990). Program evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 42-47.