

Contributos de um Modelo de Avaliação (“Avaliação Institucional” para a Melhoria das Práticas de Formação

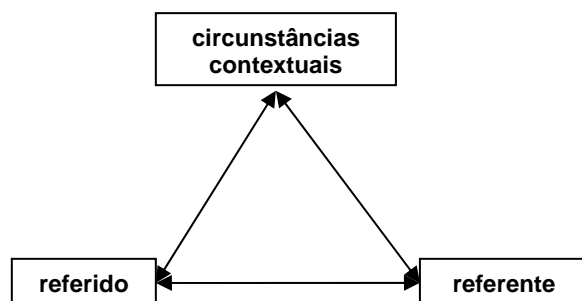
Terrasêca, Manuela¹ – CIIE/FPCEUP – terraseca@fpce.up.pt

Caramelo, João² – CIIE/FPCEUP – caramelo@fpce.up.pt

1. Introdução

Neste texto, procuramos apresentar e discutir os traços distintivos do que designamos como um modelo institucional de avaliação (“avaliação institucional”), relevando a sua pertinência para avaliar os processos de formação, nomeadamente, de formação de formadores. Esta discussão permitir-nos-á, também, problematizar o conceito de «qualidade» quando pensado em articulação com a formação. Consideramos que se torna necessário sublinhar o carácter intersubjectivo e contextual da qualidade, o que, do ponto de vista da sua avaliação, tem como consequência a alteração da visão dicotómica referido-referente em que tradicionalmente a avaliação assenta. Esta forma de conceber a qualidade e a sua avaliação, traz para a relação dicotómica referido-referente uma dinâmica decorrente da aceitação da presença iniludível de um terceiro elemento, constituído pelas circunstâncias e especificidades do contexto, transformando esta dicotomia numa relação triangular: referido – referente – circunstâncias contextuais (cf. Fig. 1).

Fig. 1:



¹ Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

² Assistente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Deste modo, trata-se de um modelo particularmente pertinente para a avaliação de sistemas e de programas onde a complexidade exige uma abordagem política, holística e multirreferencial.

A formação de formadores – definida por tensões entre diversos campos, nomeadamente o campo pedagógico, o político, o económico, o social, que lhe atribuem sentido e exigências relativamente aos seus modos de funcionamento e aos seus resultados – enquadra-se nesta demanda. Com efeito, o campo pedagógico procura a compreensão das questões sociais articulando, quer os saberes nas suas diferentes dimensões, quer a relação pedagógica, quer a inscrição organizacional e social da formação. Por outro lado, a formação desenvolve-se numa temporalidade extensa e origina efeitos que se produzem a longo prazo e em contextos diferentes do espaço/tempo da própria formação. Em contraposição, quer o campo político, quer o económico, definem a formação como produtora de efeitos imediatos, mensuráveis e traduzíveis em produtos concretos.

O campo político – ainda que travestindo o seu discurso ao usar argumentos de natureza cívica que invocam o bem comum, em benefício da qualidade e do aumento das qualificações – exige à formação de formadores que produza desenvolvimento, valor económico, e vantagens competitivas no momento em que as comparações internacionais se tornam públicas e/ou se publicam. Para o campo económico, o que está em jogo na formação de formadores é o investimento que se justifica pelo incremento da competência técnica, da eficiência e da rentabilidade.

Parece evidente que a criação e o funcionamento dos sistemas de formação de formadores se produz na interface destes diferentes mandatos. Frequentemente, a avaliação opera através de uma dupla redução: por um lado, não resiste à tentação de se centrar num dos campos, deixando os restantes fora da equação, ou seja, «no lugar do morto»; por outro lado, opera através de um procedimento analítico que segmenta o real, procurando dessa forma reduzir o complexo ao elementar.

Com efeito, admitimos que a essência dos sistemas de formação reside, justamente, na incorporação de contradições mas que se desenvolvem na tentação de diluir ou de negar essas contradições, ignorando os efeitos potencialmente dinâmicos que poderiam outorgar-lhes. Assim, é preciso evitar uma forma naturalizada e cristalizada de considerar os sistemas de formação como susceptíveis de serem apreendidos por meio de uma lógica e de procedimentos analíticos que segmentam e simplificam a complexidade do real. Dito isto, é evidente que, se avaliamos um sistema fragmentando-o, a avaliação não se produz a propósito do próprio sistema, mas a propósito da «fractura» a que o sujeitámos.

Admitindo, então, que a formação de formadores se caracteriza por estes traços, que o modelo da “avaliação institucional” nos parece particularmente pertinente para a avaliar. Antes de mais, porque a “avaliação institucional” se situa mais do lado da síntese do que da análise, mais do lado da complexidade do que da simplificação. Deste modo, a avaliação institucional é sobretudo um trabalho de interpelação; tal significa que ela não é concebida como normativa, nem pretende regular a formação a partir de um referente pré-existente. A sua pertinência está ligada à sua capacidade de intervir, através dos actores, na regulação da acção. Ela só tem sentido se permitir que os actores compreendam os sistemas de acção em que estão implicados e em que eles são, efectivamente, os actores. A partir deste modelo, a avaliação de um programa de formação profissional no Norte de Portugal permitiu-nos compreender que o trabalho de avaliação é também e, sobretudo, um trabalho de autorização.

É, então, necessário equacionar as consequências desta posição avaliativa na discussão das noções de qualidade e de eficácia referentes aos sistemas de formação e de educação. O processo de “avaliação institucional” procura amplificar e pôr em comunicação as diversas formas através das quais os diferentes actores dos sistemas de formação concebem a «qualidade» e «a constroem» através das suas interacções na medida em que essa

confrontação argumentada permite, aos que estão implicados no processo de avaliação, não apenas a alteridade, mas também a alteração (Ardoino, 2000), objectivo essencial quando concebemos a avaliação como potencialmente transformadora da acção.

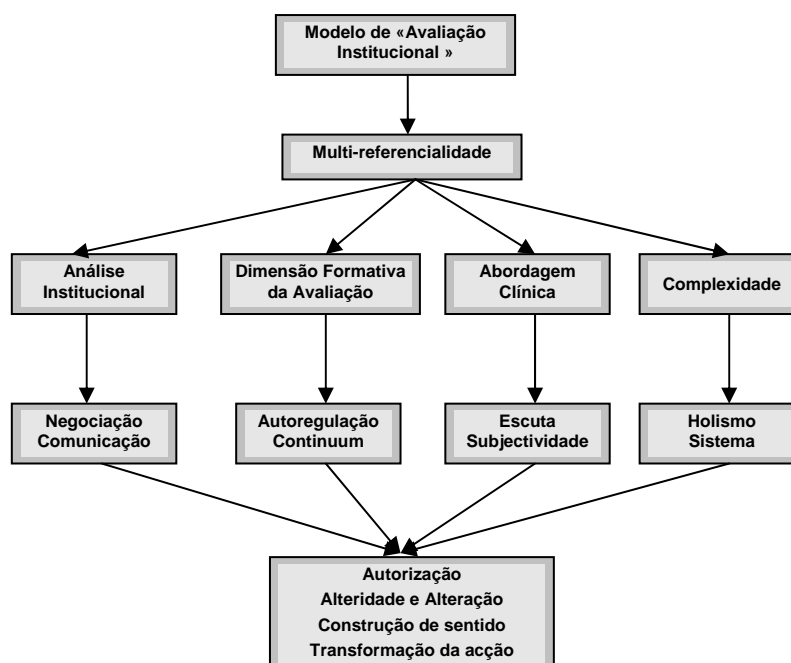
2. Filiação teórica do modelo de avaliação “Avaliação Institucional”

Trata-se de um modelo compósito que se caracteriza, em primeira instância, pela sua multi-referencialidade, ou seja, é um modelo que assume, entre as suas qualidades e particularidades, a capacidade de confrontar os implícitos e os lugares comuns a propósito dos quais se definem as linguagens técnicas e especializadas, subsidiárias de formas mono-referenciais de equacionar a realidade. Em contraposição, a multi-referencialidade é a “forma de análise de um objecto reconhecido como complexo, implicado, histórico-temporal, relevando a sua inteligência teórica ou/e prática de uma leitura plural, em função de diversos referenciais (psicológico, sociológico, psicossocial, económico, organizacional, institucional, etc.) distintos, explicitamente concebidos como heterogéneos entre eles.” (Ardoino e Berger, 1989: 213). O modelo de “avaliação institucional” é construído a partir de contributos científicos/disciplinares diversos e, simultaneamente, complementares, a saber: a análise institucional, a avaliação formativa, a abordagem clínica e o paradigma da complexidade (cf. Fig. 2, p. 5).

A filiação teórica do modelo de “avaliação institucional” atribui-lhe um conjunto de características com consequências a dois níveis, interligados: o da metodologia e o da epistemologia. As consequências manifestam-se nas acções avaliativas em si mesmas, que implicam a escolha de princípios e de processos metodológicos; manifestam-se, também, nas decisões a respeito da avaliação, que implicam uma certa forma de considerar a realidade social e de a compreender. O julgamento avaliativo constrói-se onde estes níveis são

colocados em relação, privilegiando a lógica do sentido sobre a lógica do controle e a subordinação do eixo técnico ao eixo ético da avaliação.

Fig. 2:



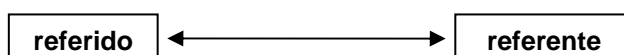
Entre as suas características, podemos considerar:

- a concepção holística e sistémica do processo de avaliação e dos processos em avaliação;
- a sua inscrição numa temporalidade concebida como orgânica e não mecânica, constantemente submetida à auto-regulação;
- o destaque atribuído à promoção de uma lógica comunicacional atenta à expressão e à escuta das subjectividades, incorporando um processo fortemente negocial, de que decorre a construção do objecto da avaliação.

Assim, pela conjugação destas características, o modelo de avaliação institucional” constrói-se como subsidiário de referenciais teóricos que – apesar de terem sido concebidos como individualizados – encontram aqui o seu lugar

de cruzamento consubstanciando, assim, a multirreferencialidade deste modelo de avaliação (Análise Institucional; Dimensão Formativa da Avaliação; Abordagem Clínica; Paradigma da Complexidade.). O *modus operandi* da “avaliação institucional” põe em relevo a sua especificidade face a outros modelos que, aceitando um objecto de avaliação previamente definido, se apresentam, então, como modelos de dupla articulação, fazendo a junção entre um referente e um referido (cf. Fig. 3).

Fig. 3:



3. Os princípios fundamentais da “avaliação institucional”

A filiação teórica do modelo origina, como consequência, a adopção de um conjunto de princípios para a acção avaliativa. Todavia, estes princípios não correspondem à definição prévia de procedimentos específicos. Trata-se de princípios em si mesmos, que não resultam da delimitação de estratégias e procedimentos únicos e independentes dos contextos e das circunstâncias concretas da sua mobilização, mas que produzem efeitos em termos das lógicas de acção dos avaliadores.

- Um destes princípios é o da negociação o qual é estruturante e transversal às características inerentes à “avaliação institucional”. A negociação, encarada como movimento transformador, contribui para a construção do colectivo dos actores como parceiros de um processo de trabalho, assim como para a explicitação dos argumentos justificativos das acções, constituindo, deste modo, uma forma de produzir uma compreensão outra sobre a acção desenvolvida (incluindo a dos avaliadores e a dos avaliados).

Nos estudos de avaliação já desenvolvidos de acordo com esta perspectiva, esta construção revela-se, por exemplo, a propósito da lógica contratual da encomenda de um trabalho ou serviço. O primeiro trabalho – e o mais importante – da equipa de avaliação consiste, precisamente, na transformação desta lógica contratual numa lógica comunicacional de negociação de um estudo de avaliação. Isto pressupõe que o objecto de avaliação se construa e se reconfigure ao longo de todo o processo de negociação, ao mesmo tempo que se define como um objecto relacional, construído no seio da relação entre actores, que se tornam, assim, membros de uma mesma equipa. Desta forma, o objecto de avaliação escapa às definições rígidas de territórios fechados e independentes – os dos comanditários e os dos avaliadores – para inaugurar um território transversal aos dois. É por isso que, fundado numa regulação tendencialmente democrática, este processo abala as fronteiras entre os intervenientes internos e os externos, procurando a desconstrução/recomposição de sentido para as acções em avaliação.

Este processo pretende escapar à lógica ritualizada – do ponto de vista dos tempos e dos termos de realização – das negociações de tipo comercial, centradas no produto e nos controlos hierárquicos da parte da entidade comanditária. Tudo isto supõe a convivialidade entre pontos de vista e interesses diferentes e/ou divergentes, nomeadamente, saber integrar a heterogeneidade e a contradição como elementos dinâmicos na construção da avaliação. As condições requeridas para o desenvolvimento deste processo implicam, quer uma continuidade temporal, quer uma mútua interpelação dos actores envolvidos. É esta característica temporal e este questionamento que vão criar as condições para o exercício de uma auto-regulação que não depende mais dos referentes externos mas que trabalha com as condições contextuais da acção avaliada. Uma outra consequência deste princípio avaliativo repercute-se nos próprios processos de devolução no decurso da avaliação que se desenrola. Com efeito, estes processos de devolução, não se

ritualizam sob a forma de prestação de contas, mas assumem, neste modelo, funções particularmente relevantes: por um lado, as que são inseparáveis do princípio de negociação e da lógica comunicacional já referidas; por outro lado, assumem uma espécie de natureza operativa dado que permitem a produção de acordos provisórios e a integração da heterogeneidade na produção de argumentos compósitos para a acção avaliativa.

Além disso, a devolução permite a retroacção própria do funcionamento dos sistemas e, conseqüentemente, permite reorientar a progressão na acção avaliativa. Neste sentido, os processos de devolução têm uma forte componente de regulação da avaliação do mesmo modo que se constituem nos «processos para assegurar tanto quanto possível o rigor e uma reflexão em torno das diversas parcialidades e subjectividades, as quais, quando questionadas, aproximam-nos de avaliações mais fiáveis» (Terrasêca, 2002: 57).

Em consequência, a valorização dos processos de comunicação, de negociação e de relação democrática permitem, no interior do modelo, esbater a dicotomização entre «avaliadores» e «avaliados», por um lado e, por outro lado, permitem promover a articulação dos seus olhares, procurando complexificar as relações entre rigor e objectividade: o rigor não decorre da objectividade, mas constrói-se através do debate intersubjectivo de perspectivas e de sensibilidades diversas. De modo que, o rigor da avaliação é assegurado, quer por um intenso debate, intra-equipa, a propósito das opções assumidas face aos fundamentos da avaliação e à construção do seu objecto, quer através da discussão de resultados provisórios intra e inter-equipas. Além disso, a concretização da “avaliação institucional” tende a favorecer um trabalho de auto-análise que vai permitir revelar o que nas relações interpessoais, na formação, frequentemente é escondido.

- Um outro princípio releva da importância que é atribuída à dimensão política da avaliação. Este princípio não é, em si mesmo, um princípio distintivo do modelo de “avaliação

institucional”, ainda que a sua especificidade resulte dos meios segundo os quais se estabelecem as relações entre a avaliação e a dimensão política e das consequências ao nível epistemológico e metodológico que devem ser tomadas em consideração.

Com efeito, a avaliação é tanto uma prática social como um acto político, organiza determinadas visões do mundo e constitui, pelo menos potencialmente, um instrumento de intervenção democrática. Também à avaliação vem sendo atribuída uma multiplicidade de usos que se por um lado lhe permitem uma evidente visibilidade, exposição pública e relevância política, em contrapartida não a têm beneficiado com o apuramento conceptual que contribua para especificar a sua natureza. É discutível que a proliferação de actos e de pedidos de avaliação corresponda ao exercício de democracia que potencialmente é atribuído à avaliação. A este propósito, Cochart (1993) refere que o recurso à avaliação aparece com maior intensidade quando os poderes políticos sentem necessidade de legitimar as suas decisões e as suas práticas.

O facto de a avaliação congregar em si mesma um conjunto de contradições pode fazer emergir uma forma segundo a qual o mundo seja pensado como estando estruturado em função de dicotomias reguladas pelo princípio da exclusão mútua: sujeito-objecto; avaliadores-avaliados; avaliação-controlo; subjectividade-objectividade.

O modelo de “avaliação institucional”, ao enfatizar a dimensão política, procura incorporar as dicotomias considerando-as como produtivas face ao processo de conhecimento. Este modelo de “avaliação institucional” – não concebendo a relação entre o sujeito e o objecto como uma díade, isto é, como constituída por dois elementos regidos pelo princípio da identidade – procura desenvolver uma concepção que sublinha a importância do terceiro incluído desejando apreender sujeito e objecto como conceitos que se definem precisamente pela totalidade das relações que constantemente estabelecem entre si. Decorre também desta dimensão política que o modelo de “avaliação institucional” procura compreender a formação de formadores a partir da

restituição das subjectividades e da reconstrução de sentido, pelos diferentes actores, a propósito da sua acção.

- Um terceiro princípio liga-se às premissas segundo as quais este modelo considera o processo em avaliação a partir de uma visão sistémica e holística. Com efeito, tal tem evidentes consequências tanto no modo de conceber o trabalho de avaliação como as acções e/ou entidades avaliadas. A avaliação institucional, inspirando-se na abordagem sistémica, foca o sistema na sua totalidade, na sua complexidade e na sua dinâmica própria (Rosnay, 1977). Ao contrário de uma perspectiva analítica, a perspectiva sistémica encara o sistema como um conjunto de elementos que agem uns sobre os outros, de tal modo que a modificação de algum desses elementos interfere nas relações dos outros elementos entre si e sobre si mesmos.

A avaliação institucional – ao nível dos processos que avalia – realça sobretudo os aspectos dinâmicos e evolutivos desses processos, bem como a sua inscrição num contínuo temporal. Mais ainda, o modelo de “avaliação institucional”, tal como o faz a abordagem sistémica, acentua – na forma como percebe o sistema – as relações de interdependência das suas partes mais do que as partes em si mesmas. Quanto ao nível da concretização da avaliação enquanto processo, este modelo não concebe as etapas do trabalho de avaliação nem como independentes, nem redutíveis a uma soma de procedimentos hierarquizados e segmentados no tempo. No que diz respeito a avaliação da formação de formadores, a avaliação institucional inscreve a sua compreensão numa temporalidade extensível aos constrangimentos, motivações e opções políticas e estratégicas que condicionam, por sua vez, a sua concepção e concretização.

4. Acerca das práticas de avaliação institucional

A filiação teórica e os princípios deste modelo que apresentamos traduzem-se em exigências específicas ao nível das práticas de avaliação.

Ainda que não seja negligenciável o facto de que devemos pensar de modo indissociável as questões metodológicas e as questões epistemológicas, nada obsta a que, baseando-nos na nossa experiência de realização de trabalhos de “avaliação institucional”, procuremos reflectir sobre as implicações teórico-metodológicas que relevam deste modelo de avaliação, na sua concretização e no seu desenvolvimento. Desde logo, a valorização dos processos de comunicação, de negociação e de relação democrática bem como a observância do princípio da multireferencialidade, de um olhar holístico e sistémico e uma intencionalidade formativa, impõem sobre a arquitectura metodológica a mobilização de instrumentos e de dispositivos de tipo clínico tais como as entrevistas compreensivas – de grupo e individuais –, grupos de discussão, o acompanhamento, a observação-participação.

O carácter intrinsecamente clínico destes instrumentos e dispositivos resulta tanto da sua intenção prévia como da forma como são mobilizados na prática, e sobretudo, do que se faz com os seus produtos. A qualidade dos dispositivos é o resultado da sua capacidade de favorecer a interpelação, a escuta, a restituição. O que queremos dizer é que o carácter clínico do dispositivo é uma exigência irreduzível, sendo certo que deve satisfazer a condição de tripla articulação do modelo: referido – referente – circunstâncias contextuais (cf Fig. 1). Quer isto dizer que a avaliação institucional não negligencia a intervenção das circunstâncias contextuais enquanto elementos constitutivos das relações no seio desta tripla articulação. Esta condição significa que o dispositivo não é replicável. O efeito mais positivo é o de salvaguardar a sua tecnicização.

O trabalho metodológico em estudos de avaliação levados a efeito segundo este modelo implica uma relação com a realidade a estabelecer por meio de três mediadores: a interpelação, a escuta das subjectividades e a interpretação:

- A interpelação permite o acesso à explicitação argumentada da acção e das opções concretizadas;
- A escuta das subjectividades conduz-nos a considerar os pontos de vista a partir dos quais os distintos actores constroem a realidade e a nomeiam fazendo apelo a diferentes linguagens técnicas e especializadas;
- A interpretação decorre do processo relacional entre os actores implicados e configura-se na restituição do debate intersubjectivo.

A avaliação institucional impulsiona a articulação entre modos operatórios qualitativos e quantitativos pela convicção de que o trabalho de avaliação não se cinge à recolha, tratamento e validação dos dados mas, pelo contrário, é necessário “construir os procedimentos operatórios em função da dupla entrada que constituem a explicitação da problemática, por um lado, e o trabalho sobre os dados, por outro lado, dados quantificáveis, em certos casos, mas também acontecimentos, dissonâncias, e ‘efeitos de sentido’.” (Ardoino e Berger, 1989:131).

A coerência que é devida entre o tipo de dispositivo, como o accionar e o trabalho de produção de sentido é que, por um lado, permite afirmar o modelo de “avaliação institucional” nas suas valências formativas e, por outro lado, como dispositivo de intervenção no sentido em que esta é entendida pela análise institucional. Esta intencionalidade, tanto formativa como de intervenção, do modelo de «avaliação institucional» é atravessada pela preocupação de não se instituir como discursos totalitário e meta-narrativo, impeditivo da expressão das subjectividades, mas procurando, ao invés, construir uma intertextualidade complexa e a fomentar a possibilidade de leituras múltiplas.

5. Conclusão

A formação de formadores, como a formação em geral, apela a princípios e práticas de transformação dos actores em autores e ao desenvolvimento da sua autonomia pessoal e profissional. Consequentemente, a formação não se caracteriza, em si mesma, pela produção de produtos: ela visa, sobretudo, produzir transformações nos próprios sujeitos; a percepção destas transformações não ocorre num tempo nem num espaço limitado. Com efeito, a formação de formadores deve ter em consideração o facto de o contexto de formação não poder ser reduzido nem ao espaço nem ao tempo que, institucionalmente, se define enquanto tal. O modelo de “avaliação institucional” confronta as características da formação, pela sua capacidade de relevar as subjectividades e de conferir autoridade aos actores implicados, permitindo a construção de sentidos para as acções avaliadas. Ao conferir um papel central aos dispositivos de tipo clínico, o modelo permite que os actores implicados estabeleçam ligações/relações entre o trabalho ao qual estão sujeitos e o trabalho de que são os sujeitos protagonistas. Aprendemos com Sartre que o sentido é o que nós fazemos do que os outros querem fazer de nós.

Retomando o que já referimos, o campo da avaliação está no centro de pedidos diversos e de diversas exigências, muitas vezes contraditórias. Deste modo, assistimos a uma espécie de aclimação da comunidade científica às suas próprias tradições e aos seus valores implícitos, sem que tenha havido um trabalho de consolidação epistemológica e de clarificação ética. Tribby et Trautmann (2000) colocam a hipótese de esta consolidação decorrer da problematização das dimensões éticas e políticas da avaliação e do papel que ela tem na economia dos fenómenos de que se ocupa. O modelo de “avaliação institucional” concebe os avaliadores como actores que têm, sobretudo, uma

função de mediação. Por um lado, porque a avaliação é perspectivada como um processo de reflexão crítica, tal como temos vindo a sustentar: ela incorpora o conflito como elemento dinâmico e coadjuvante na produção do juízo avaliativo; por outro lado, porque os avaliadores accionam um dispositivo subsidiário de uma lógica de acompanhamento e que implica uma relação personalizada e uma relação com um tempo orgânico. Quer isto dizer que os avaliadores não substituem os outros intervenientes enquanto co-autores de um juízo de avaliação. O papel de mediação que atribuímos aos avaliadores, derroga a subordinação de um ofício puramente técnico e desvela as dimensões críticas do seu exercício: assim, este papel não inibe, mas bem pelo contrário, favorece que os actores recuperem a sua qualidade de autores das suas práticas e atribua, por fim, ao eixo ético da avaliação, o papel nuclear que lhe é devido na produção de juízos de avaliação.

6. Referências Bibliográficas:

- Ardoino, Jacques (2000) *Les Avatars de l'Éducation*. Paris : PUF.
- Ardoino, Jacques ; Berger, Guy. (1986) *D'une Évaluation en Miettes à une Évaluation en Actes. Le cas des Universités*. Paris : ANDSHA/Matrice.
- Cochart, Dominique (1993) "Les problématiques de l'évaluation au CNRS". In *CURAPP L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 71-77.
- Lecointe, M. (1997) *Les Enjeux de l'Évaluation*. Paris et Montréal: L'Harmattan.
- Rosnay, Joël (1977) *O macroscópio: para uma visão global*. Lisboa: Arcádia.
- Sá Costa, Alexandra; Jordão, Filomena; Terrasêca, Manuela (2004) *Estudo de Avaliação da Medida 2.5 «Acções Integradas de Base Territorial: Empregabilidade – Relatório Final*. Porto: CCDRN e FPCEUP.
- Terrasêca, Manuela (2002) *Avaliação de Sistemas de Formação*, Tese de Doutoramento, Porto : FPCEUP, 591p.
- Terrasêca, Manuela; Caramelo, João (2005) "L'évaluation de programmes de formation: contributions de l'évaluation institutionnelle pour la qualité dans la formation", comunicação apresentada ao *2ème Congrès International de Management de la Qualité dans les Systèmes d'Education et de Formation CIMQUSEF'2005*. Casablanca.
- Triby, Emmanuel ; Trautmann, Jacques (2000) "L'évaluation, une démarche de recherche impliquée". *Éducation Permanente*, nº 143, pp. 125-134.