

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Algumas questões preliminares

Paulo Lopes*

Assistente do 2º Triénio - Escola Superior de Educação de Beja

Resumo:

Numa altura em que a avaliação dos cursos de formação do ensino superior público e privado está em terreno, quisemos fornecer algumas contribuições metodológicas para a avaliação da formação dos cursos de Formação de Professores em geral e para a avaliação da formação contínua dos mesmos em particular. Simultaneamente, indicam-se algumas constatações das razões do insucesso de alguma avaliação da formação especialmente nos Estados Unidos e em França.

1.1. Modelos Universais ou Adequados ao Contexto?

A avaliação das actividades de formação tem sido, de há alguns anos para cá, objecto de uma maior valorização. Nos E.U.A. a atenção atribuída a esta dimensão é mais antiga, daí que não seja de estranhar que a produção científica na temática seja mais fértil. Neste país a avaliação dos processos e esquemas de formação de cursos de formação de professores, quer seja promovida por entidades directa ou indirectamente envolvidas nas actividades formativas avaliadas, quer seja "imposta" por um quadro jurídico legalmente instituído, o que parece dominar, pelas nossas consultas, são as constatações de ineficácia à efectiva melhoria dos processos e modelos de avaliação, por um lado, e uma falta de unanimidade relativamente à natureza daquele processo, por outro. Igual constatação se encontra, igualmente, em países com Espanha ou França.

Se, na produção científica, é unânime o juízo de insucesso por parte dos processos avaliativos (e o respectivo diagnóstico) também se verifica que uns autores, ao apontar soluções, aventam que qualquer processo avaliativo da formação deve ser adequado ao contexto que o rodeia, enquanto outros fornecem modelos de avaliação da formação supostamente adaptáveis a qualquer meio. Existem ainda outros que se situam simultaneamente nas duas perspectivas. A título ilustrativo da primeira situação encontramos Smith (1981):

* Mestre em Ciências da Educação, especialização "Formação de Professores", e doutorando em História da Educação. Docente na Escola Superior de Educação de Beja. O autor agradece a Madalena Patrício, Vasco Graça, Maria João Fouto e Ana Cristina pela colaboração.

Qualquer avaliação de um programa de formação de professores deve ser desenhada de modo a considerar as especificidades do contexto onde ocorre, as necessidades e interesses das partes envolvidas e os recursos disponíveis. Nenhum modelo de avaliação universal é possível¹.

1.2. A Mudança ou a Transformação dos Indivíduos

Não obstante as constatações de insucesso e a falta de consenso no que constituiriam as regras básicas para a avaliação da formação, a sua intenção ou implementação está associada a uma atitude de abertura e vontade de mudança a um nível local por parte dos promotores (ou ainda justificação de financiamentos) e a uma atitude de fiscalização, diagnóstico, melhoria global e justificação de financiamentos fornecidos por parte das instituições que, nacionalmente, regulamentam a formação que esteja a ser avaliada.

Smith (1981) advoga que se examinem os elementos do programa de formação e a partir deles se levantem questões para orientar a avaliação da formação². Barbier (1990) defende que, em todos os casos, o objecto da avaliação da formação deve ser a mudança, o processo ou ainda "operações de transformação" entendidas como:

[...] processos através dos quais se efectua a passagem de um determinado estado ou de uma dada situação para outro estado ou situação. (...) um certo tipo de realidade funcionando como um sistema estruturado e dinâmico composto por elementos estreitamente interdependentes e caracterizado, principalmente, pelo facto de assegurarem a passagem de uma dada situação para outra³

É a própria ideia de formação que está em causa. Ao avaliar um sistema "estruturado e dinâmico" como este, aspectos como a situação de partida (também designados de "perfis de entrada"), os actores ou protagonistas dessa mudança, os pontos de passagem por onde ela se efectuaria e a situação de chegada ("perfis de saída") seriam factores a não descuidar. Os formandos, neste quadro, seriam objectos e agentes de mudança. Avaliar-se-ia, então, relativamente a estes, os dois estados supracitados bem como o jogo de influências entre estes e os restantes (dado se situar numa perspectiva sistémica). De acordo com Collot (s/d):

A maior parte das actividades em formação, pelo menos aquelas que dizem respeito ao seu desenvolvimento propriamente dito, consiste em conduzir uma «população» ou um público de uma situação ou de um estado inicial para uma situação ou novo estado⁴

Quer se parta dos objectivos específicos/grandes metas, quer se leve em consideração as transformações ocorridas no indivíduo da situação de partida à de chegada (poderão ser a mesma coisa se aqueles objectivos/metaspes contemplarem precisamente estas transformações...), é grande a diversidade de factores passíveis de ser avaliados na formação.

1.3. O Que Concretamente Avaliar? Níveis e Amplitudes

Decidir o que avaliar é uma tarefa mais difícil do que possa parecer por causa do grande número de possibilidades envolvidas. Urge, então, definir claramente em que envidar os esforços avaliativos. Partindo do princípio de que o que é posto em causa não são as pessoas, num processo avaliativo, mas as mudanças trazidas/ocorridas durante o processo de formação e de que a transformação dos indivíduos resulta, no processo de mudança, das novas capacidades emergentes da combinação entre os formandos, formadores e demais dimensões envolvidas, é preciso compreender com clareza que factores concretamente avaliar. Quaisquer que sejam, diz-nos Barbier (1990):

[...] só são susceptíveis de se tornar objectos de avaliação as sequências de actividades identificáveis e que manifestem uma certa unidade e autonomia de funcionamento⁵

O primeiro passo, explica Avanzini (1975), será sempre dispor de um quadro teórico mínimo para reflectir sobre as especificidades das mudanças produzidas em formação. Depois, entender o que, na avaliação da formação, se entende por "unidade" e "autonomia" de funcionamento. Para tal, socorremo-nos novamente de Barbier (1990). Critérios para definir os dois termos seriam a constatação da existência e definição, entre os actores implicados, de funções e papéis próprios e relativamente estáveis no seu desenvolvimento e uma certa homogeneidade no tocante ao produto da formação em questão. Deste modo, reduzir-se-iam as imensas possibilidades susceptíveis de serem objecto específico de avaliação. É claro que, para este efeito, seria necessário recorrer a uma variedade de fontes de informação tais como documentos (programas de formação, documentos internos da instituição promotora e, caso existam, outros documentos reveladores das grandes metas da formação a um nível mais lato) e os diferentes actores envolvidos, directa ou indirectamente (declarações de intenções, expectativas aspirações e objectivos pessoais, etc.).

A avaliação da formação (em formação de adultos) pode efectuar-se, segundo o referido autor, em três níveis diferentes. Um primeiro nível interno feito em relação aos objectivos precisos que foram fixados num dado processo de formação (isto em termos da aquisição de novas capacidades) que apenas consideraria modificações de comportamento observáveis durante o processo de formação. Haveria um nível externo no tocante aos "objectivos de mudança das pessoas" que motivaram o estabelecimento da formação e que estaria ligado às capacidades levadas a cabo pelos indivíduos no seu trabalho ou na sua rotina diária ("impacto no terreno", constatação de "mudanças de práticas" trazidas pela formação, etc.). Finalmente, um

terceiro nível e segundo externo, relacionado com os "objectivos de funcionamento e de desenvolvimento da organização" onde ocorresse a formação. Este nível é mais frequente em empresas ou organizações afins e acontece quando se pretende detectar níveis de produtividade, de venda de rentabilidade, etc.

Os diferentes níveis, com objectos específicos de transformação de natureza diferente, têm em comum o facto de se *produzir um júízo de valor* sobre um processo de formação levado a cabo. É a sua invariante.

É também diferente a avaliação que se faz consoante a natureza da actividade mais predominante num determinado processo de formação. Também aqui se podem tipificar níveis (quatro) consoante a natureza das actividades de transformação dos indivíduos ou mudanças. Em formação podem ser diferenciados os seguintes níveis: um primeiro relativo ao trabalho pedagógico onde a avaliação aponta sobre métodos, progressões de aprendizagem ou instrução ou, por outra, por uma série de factores de uma dada actividade que incide sobre "a produção ou a transformação das capacidades precisas e autonomizadas no próprio momento da sua transformação"⁶. Outro nível seriam as actividades de evolução profissional (mais ligadas a um "saber fazer" e a organizações profissionais ou empresariais). Um terceiro remete para as actividades de evolução social (mais latas, objecto de organizações de grande dimensão ou do próprio Estado) e um último, neste caso o de maior relevância para este trabalho, que se refere às actividades de formação propriamente ditas. Este nível engloba a avaliação de acções, programas, sessões, projectos ou planos de formação. Tem por objecto

o conjunto de componentes de uma actividade que termina na produção ou na transformação de conjuntos, socialmente delimitados, de capacidades ou de tendências, habitualmente descritos em termos de níveis, vias, disciplinas, tecnologias ou especialidades⁷

Finalmente, são variáveis as amplitudes dos processos de formação susceptíveis de serem avaliados. Atrás referiu-se que logo que uma sequência de actividades apresentasse uma certa autonomia, ela era potencialmente susceptível de ser objecto de avaliação. Barbier (1990) identifica dois conjuntos de unidades de acção avaliáveis e por si, possuidoras da referida autonomia. Sugere, primeiramente, unidades de avaliação relacionadas com "formas sociais de organização da formação qualificante" e identifica:

- avaliação de um itinerário individual (referente à progressão de um indivíduo);
- avaliação de um itinerário de grupo (referente à progressão de uma classe ou turma);
- avaliação do funcionamento de uma instituição (referente ao balanço de uma escola...);

- avaliação do funcionamento de um sistema de formação (referente ao balanço de um sistema educativo...)⁸

Tipifica, igualmente, outras unidades de avaliação relacionadas com a organização da formação "de desenvolvimento":

- avaliação da sessão de formação;
- avaliação do módulo de formação ou unidade de conteúdo;
- avaliação do estágio de formação;
- avaliação da acção de formação;
- avaliação do plano de formação;
- avaliação do programa anual (ou superior a anual) de formação.⁹

O autor conclui, ainda, que estas unidades não são exclusivas. Como resultado de uma estratégia explícita, elas podem combinar-se, construindo-se, então, dispositivos de avaliação mais complexos

1.4. A Recolha de Informações

A recolha de informações é uma fase extremamente importante para qualquer processo de avaliação da formação. É fundamental para diagnosticar a natureza da formação, sugerir procedimentos futuros, enfim, para o próprio objectivo da avaliação. Advoga, neste sentido, Galluzzo (1981):

A avaliação deve fornecer aos professores e educadores suficiente informação de modo a tornar possível a discussão das forças e fraquezas dos programas bem como pistas de aperfeiçoamento¹⁰

São várias as técnicas e procedimentos utilizados na recolha de informação. Quaisquer que sejam, embora reconhecendo maiores esforços e custos financeiros, muitos autores são unânimes em afirmar que a avaliação deve ser contínua e longitudinal como aponta Ayers (1982).

De modo a que um programa de avaliação de um programa de formação de professores seja significativo, ele deve ser contínuo e longitudinal. Para uma efectiva melhoria, a informação tem de ser contínua¹¹

Ou Boterf (1989), apelidando esta ideia de "*regra de ouro*" da avaliação da formação, afirma quão importante é "[...] abordar desde os primeiros momentos da concepção ou do projecto de formação"¹²

Daí que estes e outros autores aconselhem a utilização de instrumentos de recolha que permitam produzir uma informação contínua como sendo a mais lógica. "A avaliação surge como um processo no processo a que diz respeito"¹³. O uso de procedimentos que levem em conta a duração, com repetição de aplicação em intervalos regulares e que permitam dispor de dados contínuos, frequentes, seguidos (cuja planificação da avaliação acompanhe a planificação da acção) tais como estudos longitudinais e dinâmicos, discriminação das frequências de comportamentos, meios audiovisuais ou registos puros e simples são aconselhados.

A combinação de diferentes procedimentos também pode ser benéfica se se quiser que os indicadores recolhidos sejam mais explícitos ou relacionando diferentes aspectos e situações. Meigniez (1990), no entanto, desaconselha qualquer utensílio semelhante ou relacionado com os testes psicotécnicos:

As provas que habitualmente a psicotécnia nos reenvia [...] procuram medir o que nos indivíduos tem possibilidades de não mudar enquanto que a avaliação da formação procura ver o que muda¹⁴

A opção por uns ou outros instrumentos traz, naturalmente consequências ao nível do grau de precisão dos indicadores emergentes da informação recolhida. Assim, instrumentos pouco formalizados como a observação ocasional, o questionário aberto, a entrevista não directiva ou a recolha exaustiva de dados preexistentes podem conduzir a indicadores pouco explícitos, pouco precisos ou pouco evolutivos. A opção por procedimentos mais formalizados como a observação sistemática, o questionário fechado, a entrevista semi-directiva ou directiva ou a recolha selectiva de dados pré-existentes podem originar indicadores relativamente precisos e fixos. Sem entrar na discussão do carácter quantitativo ou qualitativo das técnicas, achamos, não obstante, que a riqueza de informações provenientes de instrumentos "menos formalizados" pode compensar o seu menor grau de precisão. Neste caso, a combinação de instrumentos poderá reduzir o "déficit" de precisão dos indicadores provenientes deste tipo de instrumentos.

Quando e a quem aplicar os instrumentos de recolha de informação? Durante o próprio percurso de formação e no seu *terminus*, nos espaços daquela e junto das pessoas que nela participam directamente.

No tocante à natureza dos procedimentos propriamente ditos, é aconselhável haver momentos de observação. Ela, além de levar em consideração interações, permite apreender o que os indivíduos realmente fazem e não o que julgam fazer ou o que esperam que se faça. Paralelamente, a observação privilegia o que é manifesto e expressivo, em detrimento do que é implícito e não directamente observável, além do secular problema entre o observador e o

observado. A opção mais vantajosa será por procedimentos que produzam discursos. A sua utilização transforma os actores ou outras partes interessadas em verdadeiras fontes de informação relativamente a aspectos de um processo em que eles próprios participaram.

Questionários e entrevistas apresentam algumas vantagens. Em primeiro lugar são menos dispendiosos em tempo e dinheiro e mais ricos em informações. Apenas supõem a reserva de um espaço relativamente curto, podendo-se produzir um conjunto de dados considerável. Por outro lado, conduzem a uma maior implicação: associam o processo aos participantes nele:

Estas técnicas [...] permitem associar ao conjunto do percurso os participantes da acção já que a expressão dos participantes não se limita à constituição do referido [processo de formação] mas alarga-se o referente [expectativas, juízos de valor, acções correctivas, etc.]¹⁵

Simultaneamente são as únicas técnicas para abordar certos fenómenos que outros instrumentos não conseguem recolher tais como o *vivido*, repercussões psicológicas, história dos inquiridos, motivações pessoais, etc., ou também para recolher informações passíveis de esclarecer outras. Eles podem conferir significado a material demasiado objectivo, “bruto”, obtido por outras vias. Não obstante, também têm as suas desvantagens. Além de eventuais problemas decorrentes da relação inquirido/inquiridor, os questionários poderão não permitir um acesso directo aos factos por via de subjectividades individuais ou colectivas dos respondentes já que põem em presença actores que poderão não mostrar forçosamente as mesmas características e que não atribuem o mesmo significado a determinadas situações. Por vezes pode fazer-se face à resistência ou passividade por parte do inquirido. Neste sentido, a aplicação de questionários (e de outros instrumentos de avaliação) será tanto mais facilmente aceite quanto mais estreitamente eles forem associados ao conjunto do percurso dos respondentes e quanto mais garantias forem fornecidas sobre o uso das informações ou o anonimato do instrumento para assegurar, por parte do respondente, um bem estar psicológico durante a formulação das respostas evitando (as pessoas têm de sentir-se livres para exprimir a sua opinião), deste modo, eventuais recusas, resistências ou passividade.

A utilização de um só questionário como instrumento exclusivo de avaliação da formação (especialmente se directivo) é fortemente desaconselhada. Como indica Alonso (1993):

[...] estes instrumentos contam com sérias limitações, como por exemplo, oferecerem uma visão reduzida, incompleta e estática de um processo tão dinâmico como o que se infere de qualquer fenómeno formativo. Além disso, o tipo de dados que recolhem e as análises que permitem resultam em informações frias e distantes.¹⁶

Interessa, então, não recorrer a um só questionário (ou não só a estes exclusivamente) e menos ainda se for directivo. Mais rico em informações se tornará se deixar espaço para questões abertas (semi-directivo) ou então enveredar por entrevistas que, embora mais trabalhosas no tratamento das respostas, providenciam uma informação mais rica e mais fina. Neste caso, as entrevistas, se orientadas por um roteiro ou guião, poderão facilitar as operações de quantificação, síntese ou análise no tratamento da informação recolhida por via delas (em entrevistas, a análise de conteúdo impera como instrumento de tratamento da informação).

1.4.1. Cuidados e procedimentos na recolha de informação

Além de deverem ser, obviamente, claros e inequívocos na interpretação por parte dos respondentes, alguns autores aconselham que os instrumentos de recolha de informação devem ser preenchidos na presença dos inquiridores. Tal aplica-se também a entrevistas (lembramo-nos das entrevistas pelo telefone...). Isto poderia acontecer na própria instituição promotora da acção, em intervalos da formação. Aventa-se também que esta opção acarretará desvantagens porque, estando os respondentes *in situ*, física e psicologicamente influenciados pelo espaço e ambiente que os rodeiam, se deveria responder a estes instrumentos *a posteriori*, física ou temporalmente distantes do processo de formação, para que o, inquirido, mais distanciado e num espaço “neutro”, tivesse oportunidade de reflectir e, eventualmente, responder diferentemente do que responderia *in loco*. Lindsay (1985), por outras razões, defende o uso do correio, argumentando que “nada indica que as respostas provenientes de questionários enviados por correio sejam menos precisas do que aquelas obtidas por entrevista”. Argumenta, igualmente, que o uso do correio é vantajoso dada a distribuição geográfica diversa dos respondentes.¹⁷

Em entrevistas, o grau de controle da natureza das respostas (no tocante a precisão, concisão ou mesmo riqueza) por parte do inquiridor (dependendo do seu treino) é grande. Simultaneamente, o inquirido tem a liberdade de manifestar eventuais desacordos em relação a aspectos à formulação de questões ou outros aspectos. Tal não acontece no caso de questionários. Nestes, o grau de controlo (dependendo da precisão e clareza das questões formuladas...) será, eventualmente menor (ou inexistente se o inquiridor estiver ausente) já que responder a este instrumento é uma actividade exclusiva do respondente. Por tal, alguns cuidados devem ser levados em consideração na formulação de questões quer, eventualmente, na construção de escalas. No que diz respeito às questões, Sudman e Bradburn (1982) aconselham:

os investigadores deviam conter os seus impulsos de formular perguntas muito específicas [...] já que, e sobretudo no que diz respeito a estas, diferentes maneiras de perguntar conduzem a diferentes maneiras de responder.¹⁸

Paralelamente, a natureza das questões também pode, consoante as respostas que se querem obter, variar. A este propósito, Gallup (1974) argumenta;

As perguntas, no instrumento de recolha de dados devem variar consoante procurem determinar factos, crenças ou percepções sobre experiências, guias de acção, comportamentos presentes ou passados, intenções futuras ou justificação de respostas dadas.¹⁹

No tocante às escalas (entre nós usada e abusada a escala de Likert), a sua utilização deve ser ponderada, a sua apresentação clara, explícita e isenta de ambiguidades (Sellitz et al, 1976 e Lindsay, 1990).

Quer se tratem de questões ou de escalas, será positivo que as formas de obter informação nestes instrumentos variem. Além de proporcionarem maior riqueza de dados, poderão na fase de tratamento de dados, dar azo ao estabelecimento de análises comparativas intra-individuais. Os indicadores adoptados na elaboração dos questionários devem, por conseguinte, ser variados, como nota Payne (1951) já que “fornecem uma melhor consistência de respostas além de permitirem obter diferentes dimensões de informação”.²⁰

2. Avaliação da Formação Contínua: um diagnóstico de insucesso. Factores

Como se referiu no ponto 1, é patente a constatação do fracasso, da ineficácia dos processos avaliativos aplicados à formação. Se, por um lado, abundam autores que se diferenciam sobremaneira nas regras básicas, procedimentos e técnicas a usar num processo de avaliação da formação, por outro, também não são raros aqueles que, dedicando-se a esta prática, adjectivam o restante e abstracto (“others”) universo da avaliação como sendo “insuficiente”, “parcial”, “indevido”, “ineficaz” ou mesmo “inexistente”.

Alonso (1993), referindo-se mais concretamente ao panorama da avaliação de programas de formação contínua em Espanha, aponta três eixos fundamentais explicativos da ineficácia daqueles processos avaliativos: “ausência”, “insuficiência” e “parcialidade”.²¹

O universo dos autores estudados neste domínio não diverge muito das opiniões de Alonso. Uns apontam a escassez ou inexistência de avaliações, outros referem-se à tangencialidade dos existentes (constatando uma variedade de erros metodológicos detectados nos programas de avaliação) e outros ainda aludem a falta de publicações científicas no domínio.

2.1. Ao nível dos conteúdos

Griffin (1983) anota que a investigação, no âmbito da formação de professores, procura, amiúde, responder a questões tangenciais (mudanças nos professores, conhecimento docente, inovações eficazes, etc.) e tal repercutir-se-ia na escassez de estudos de avaliação de propostas de aperfeiçoamento docente em detrimento de investigações compreensivas relativamente a certas variáveis (estáticas).²² Daresh (1987) adjectiva o panorama da avaliação da formação de “pouco conclusivo” pois que ela caracteriza como “parcial” (porque se centra no estudo de poucas variáveis), “ateórico” (já que é carente de um modelo conceptual de interpretação), “com resultados injustificados ou metodologias difusas” (pois baseiam-se em interpretações “subjectivas e “anedóticas” esquecendo análises rigorosas da informação obtida) ou “com aproximações positivistas”.²³

Alonso (1993) explica, deste modo, a sua ideia de “parcialidade” e “insuficiência”:

A procura de relações causais, de influências de determinadas variáveis sobre os processos de mudança, de constatações do nível de implementação e impacto de um programa concreto, etc. tem sido, com frequência, propósito simples e único de estudos para compreender certos estudos de investigação sobre o processo de formação e melhoria que, embora úteis para compreender certos fenómenos do mesmo, não podem adjectivar-se como estudos de avaliação, no verdadeiro sentido do termo.²⁴

De igual modo (e concluindo desta maneira), Barbier (1990) concebe a “parcialidade” dos processos formativos asseverando que

[...] na prática, por razões de tempo e economia, um grande número de diligências limita-se a instrumentos muito sumários, que só produzem informações sobre um aspecto muito parcial da acção avaliada (controle final, constatação de algumas mudanças positivas, revisão de alguns acontecimentos marcantes no percurso, etc.). Estas diligências não são inúteis; no entanto é difícil reconhecê-las como avaliações da acção no sentido absoluto de termo.²⁵

2.2. Ao nível das metodologias

São precisamente razões de “tempo e economia” que estão na base do uso, abuso e, por vezes exclusividade na aplicação de instrumentos directivos, excessivamente quantitativos e quantitativizáveis para a recolha de informação. A piorá-lo é constatável, perfilam-no autores, o carácter apressado com que são elaborados os instrumentos e tratadas as suas informações. Sellitz et al (1976) estimam que muitos questionários são usados sem provas da sua validade.²⁶ É

de apreciar, também, a “importação” de instrumentos de avaliação da formação de umas acções para outras...

De notar também é o uso de dados “duros” tais como o número de participantes, custos e número de horas de formação de uma forma sobrevalorizada. Embora, por vezes, solicitados por instâncias reguladoras da formação, estes dados são, amiúde, interpretados como sendo isoladamente muito significativos sem outro tipo de material (de cariz mais qualitativo) que lhe confira um significado. Meigniez (1972) observa, a este respeito, que

Quanto mais material bruto [recolhido] é do tipo «objectivo» (e, portanto, preciso, neste sentido), mais se arrisca a ser mudo quanto à sua significação se não for esclarecido por esses «impalpáveis» que são as opiniões ou sentimentos dos indivíduos que o fornecem através da sua actividade.²⁷

Além disso, a rápida conversibilidade deste tipo de dados (por via informática) num número variadíssimo de gráficos, tabelas, quadros estatísticos, etc., conferem uma certa “beleza estética” aos relatórios ou outros registos de avaliação a formação...

Katz *et al* (1981) vão mais longe ao considerar, após analisar exaustivamente processos avaliativos diversos, que muitas avaliações incorrem em graves erros metodológicos. Entre outros, os autores apontam o “insuficiente número de inquiridos” o que propiciaria uma “inadequação na questão da representatividade da amostra” e também uma certa “ausência de questões bem formuladas, não ambíguas nos instrumentos adoptados”.²⁸

Um relativo desprezo por metodologias de pendor qualitativo (mais trabalhosas de tratar mas, porventura, menos de elaborar) é algo de assinalar, então. As instituições promotoras têm, por vezes, pressa em avaliar, urgência nos resultados para tomar decisões atempadamente. Simultaneamente, muitas avaliações “servem apenas patrocinadores e organizadores da actividade”²⁹ tornando-se, amiúde, nos únicos destinatários da informação recolhida. Adams e Craig (1983) observam, na sequência, que os objectivos na realização destas avaliações quase nunca são a publicação em artigos ou a apresentação em encontros de especialistas. Pelo contrário, tratam-se de uma real preocupação em assegurar e melhorar as condições de funcionamento de programas de avaliação da formação.³⁰

3. Conclusão

A avaliação da formação é um fenómeno complexo, trabalhoso mas útil e fundamental. O seu processo deve ser *contínuo e longitudinal*, assente em metodologias que propiciem a *produção de discursos* dos e *envolvendo*, individual ou colectivamente, todos os seus participantes. Deve, desse modo, informar e conduzir, por parte daqueles, a uma situação de *auto-entendimento*. Só assim se produzirão condições que resultem na melhoria da própria acção.

A avaliação da formação deve ser *informativa* não só em relação ao nível de concretização dos resultados mas também em relação ao funcionamento. Deve, na concepção de Ramzif (1989) ser *formativa* porque visa “fornecer aos actores feed-back sobre o seu comportamento, sobre o andamento do programa e sobre os resultados deste”.³¹ Neste seguimento, produzir-se-ão novas capacidades ou competências não só nos destinatários da formação como também naqueles que, interagindo com os formandos, a promoveram. A avaliação da formação deve gerar dinâmicas de discussão e, sobretudo, ser entendida como uma parte indissociável da formação. Deve, enfim, produzir *mudança*.

Notas

1. Smith, N.L. (1981), p. 103.
2. idem, p.106.
3. Barbier, J.M. (1990), p.173.
4. Collot, A. (s/d) cit. in Barbier, J.M. (1990), p. 177.
5. Barbier, J.M. (1990), p.174-175.
6. idem, p. 185.
7. ibidem, p. 188.
8. ibidem.
9. ibidem.
10. Galluzzo, G.R. (1981), p. 79.
11. Ayers, J.B. (1681), p. 57.
12. Boterf, G. (1989), p. 145.
13. Ardoino, J. (s/d) cit. in Barbier, J.M. (1990), p. 290.
14. Meigniez, R. (1972), cit. in Barbier, J.M. (1992), p. 210.
15. Barbier, J.M. (1990), p. 124.
16. Alonso, C.G. (1993), p. 159.

- 17.Lindsay, M. (1985), pp. 30-31.
- 18.Sudman, J. e Bradburn, N.M. (1982), cit. in Lindsay, M. (1985), p. 30.
- 19.Gallup, C. (1947), cit. in idem, p. 30.
- 20.Payne, S.M., ibidem, p.31.
- 21.Alonso, C.G. (1993), p. 157.
- 22.Griffin, A. (1987), cit. in Alonso, C.G. (1993), p. 159.
- 23.Daresh, J. (1987), p.9.
- 24.Alonso, C.G. (1993), p. 159
- 25.Barbier, J.M. (1990), p. 210.
- 26.Sellitz et al (1976), cit. in Lindsay, M. (1990), p. 31.
- 27.Meigniez, R. (1972), cit. in Barbier, J.M. (1990), p. 214.
- 28.Katz, M. et al (1981), p. 21.
- 29.Alonso, C.G. (1993), p. 160.
- 30.Adams, R.D. e Craig, J.R. (1983), p. 35.
- 31.Ramzif, S. (1989), p. 28

Bibliografia

ADAMS, R.D. e CRAIG, J.R. (1983). "A Status of Teacher Education Program Evaluation" in "Journal of Teacher Education", March-April, 34 (2), pp. 33-36.

ALONSO, C.G. (1994). "A Avaliação da Formação Contínua no Âmbito dos Centros de Professores: Contextos e Alternativas" in Amiguiño, A. e Canário, R. (org.) (1994) "Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação", Educa: Lisboa.

AYERS, J.B. (1990). "Design Characteristics for Meaningfull Teacher Education Evaluation" in Hord, S.M., Savage, T.V. e Bethel, L.J. (eds.) "Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation: Theory and Practice", Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas: Austin, pp. 49-58.

BARBIER, J.M. (1990). "A Avaliação da Formação", Coleção Ciências do Homem/Pedagogia 7, Edições Afrontamento: Porto.

BOTERF, G. (1987). "Comment Investir en Formation", Edittions Organizations: Paris.

DARESH, J. (1987). "Research Trends in Staff Development and Inservice Education" in "Journal of Teacher Education", 13 (1), pp. 3-11.

GALUZZO, G.R. (1981). "Program Evaluation in Teacher Education: From Admissions to Follow-up" in Hord, S.M., Savage, T.V. e Bethel, L.J. (eds.) "Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation: Theory and Practice", Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas: Austin, pp. 69-79.

KATZ, M. et al (1981). "Follow-up Studies: Are They Worth the Trouble?" in "Journal of Teacher Education", 32 (2), pp. 18-24.

LINDSAY, M. (1985.) "Procedures for Follow-up Studies of Teacher Education Graduates" in "Journal of Teacher Education", March-April, 36 (1), pp. 29-33.

SMITH, L.N. (1982). "Introductory Guidelines for Designing Evaluations of Teacher Education Programs" in Hord, S.M., Savage, T.V. e Bethel, L.J. (eds.) "Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation: Theory and Practice", Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas: Austin, pp. 102-129.

RAMZIF, S. (1989.) "l'Evaluation du Personnel de l'Enseignement - Fondements et Méthodes" in "Les Cahiers du LABRAPS", Université Laval: Quebec.