

A avaliação e a garantia de qualidade nas instituições de ensino e formação profissional

Introdução

Este capítulo aborda a problemática da qualidade e da avaliação das instituições de Ensino Técnico e Profissional-ETP e dos centros de formação profissional, em geral. Em primeiro lugar, traça um enquadramento da problemática da qualidade e da avaliação nas políticas públicas. Defende que a avaliação deve ser vista como um instrumento de gestão da qualidade das organizações educativas e formativas e que deve corresponder a um processo desejado e participado pelos actores locais, numa perspectiva de aprendizagem organizacional permanente. Mais do que um novo Estado-avaliador, as sociedades actuais carecem de organizações imersas nas suas comunidades, com elas comprometidas, em novas redes de cooperação, capazes de se autoavaliarem e de estarem abertas à avaliação externa, num confronto que só pode ajudar a melhorar continuamente o desempenho social de cada centro de formação.

O capítulo procura ainda analisar alguns instrumentos concretos de avaliação, descrever indicadores-tipo da avaliação da qualidade destas organizações e argumentar que todos estes processos de avaliação interna e externa devem estar ao serviço de planos concretos de melhoria contínua de cada centro. Só assim se poderá ganhar credibilidade e confiança social e formar pessoas qualificadas e aptas a enfrentar os actuais desafios de mercados de trabalho em mutação constante.

O discurso político sobre a qualidade da educação e da formação

O discurso sobre a qualidade da educação e da formação emerge geralmente como uma resposta/ saída, diante de uma imensidão de problemas acumulados pelos sistemas educativos nacionais, a braços com a democratização do acesso, com a promoção da igualdade de oportunidades sociais e os novos desafios da educação ao longo de toda a vida e para todos os cidadãos. Invadido o “santuário” escolar (Dubet, 2004, p. 19) — e acolhendo ele hoje todos os cidadãos, com todo o tipo de desigualdades e de expectativas sociais inerentes —, as políticas de educação e formação, nas últimas três décadas, tendem a agarrar-se à “qualidade” como a grande resposta necessária e possível, como se se tratasse de uma tábua de salvação.

Por isso, a qualidade da educação é um conceito polissémico que, historicamente, dá conta de uma multiplicidade de políticas que visam ultrapassar uma imensidão de novos problemas que surgem na sequência quer do sucesso das políticas socioeducativas, da democratização da educação e da igualdade de oportunidades, quer das aceleradas mutações tecnológicas, organizacionais e sociais que invadiram as sociedades ocidentais, após os anos setenta do século XX. Assim, a qualidade encerra uma dimensão político-social e constitui mesmo uma larga “plataforma” social onde se revêem movimentos políticos e sindicatos, associações de pais e autarquias, professores, formadores e alunos, governos e organizações

internacionais (como a OCDE, o CEDEFOP, etc.), a braços com a necessidade de promover oportunidades de educação a formação para todos os cidadãos.

Qualidade da educação é, por isso, currículo, processos de ensino-aprendizagem, formação de formadores, organização e apetrechamento dos centros, qualificação profissional dos jovens, resultados escolares, clima do centro e envolvimento centro-comunidade local, é orientação escolar, inovação educacional, padrões de desempenho, é avaliação dos formandos e das instituições, é reforço da confiança social em sistemas de educação e formação que têm de mudar e melhorar, face à sua antiquada matriz organizacional, que vem do século XVIII (OCDE, 1992; Venâncio & Otero, 2003). Qualidade da educação e da formação tem sido muito mais do que um problema pedagógico, correspondendo sobretudo à resposta a um conjunto de expectativas sociais em torno da educação ao longo da vida.

As políticas de educação e formação em prol da qualidade, ao longo de quase quatro décadas, devem ser vistas, antes de mais, como parte integrante de um vasto “programa” político e social. Não mais será possível isolar os problemas pedagógicos dentro das paredes dos centros, desligando-os dos problemas sociais e dos mercados de trabalho (Nóvoa, 1992). Estamos, de facto, diante de políticas sociais e económicas que atravessam obrigatoriamente a educação e a formação e em cuja execução se geram novos problemas sociais (que também são, em parte, problemas educativos). Movimentos como os das escolas e centros eficazes, da melhoria de cada centro, da assertividade formativa (Davis e Thomas, 1992; Murillo Torrecilla, 2003) devem ser vistos a esta luz, embora muitas vezes se fechem demasiado dentro do campo estritamente institucional, quando deveriam procurar atingir objectivos e metas com enorme impacto social.

A emergência da avaliação e do Estado-avaliador

De todas as tentativas para encontrar respostas para as novas exigências sociais de mais qualidade da educação e da formação, talvez a *avaliação* tenha sido aquela que até hoje mais impacto teve, tanto no plano internacional como nos planos nacional e local, tanto nos governos como nos centros de formação, nos formadores e no conjunto da sociedade.

A avaliação da qualidade da educação e da formação foi erguida, entre múltiplas medidas em prol da qualidade, à categoria de medida nuclear ou medida-mãe de todas as outras. De facto, a avaliação, apesar de constituir um instrumento, é frequentemente considerada uma resposta e até como *a* resposta; e com base em medidas de avaliação tende a transmitir-se a crença de que serão ultrapassados os problemas educativos e sociais que subsistem. Mais uma razão, portanto, para a avaliação ser guindada a uma grande prioridade política por parte de muitos governos.

A avaliação das organizações de formação tem seguido caminhos muitos diversos, conforme os valores que lhe subjazem e o ângulo de análise que se valoriza, mas sobressai uma tendência geral para a transformar numa questão técnica e para a “naturalizar”, ocultando-se, deste modo, os seus múltiplos sentidos, finalidades e processos.

A emergência de um “Estado avaliador” é apenas uma das muitas manifestações políticas, a par da retórica da autonomia das instituições de formação, que revelam a inultrapassável necessidade de os Estados nacionais se relegitimarem social e politicamente. Avaliação externa e avaliação interna, auto e hetero-avaliação, exames nacionais, *rankings* e *accountability*, necessidade de difusão de uma “cultura de avaliação”, estão são algumas das actuais expressões desta nova face da acção do Estado no terreno da educação e da formação.

A educação ao longo da vida e a emergência do “reconhecimento dos adquiridos”

A educação de todos e ao longo de toda a vida inscreve-se hoje como uma prioridades política que atravessa todos os países do mundo. Já não se trata de valorizar a educação básica ou a educação de adultos, o ensino técnico-profissional ou o ensino superior, pois estamos hoje diante de mutações sociais profundas que fazem da Educação ao Longo da Vida e com a Vida um eixo/ plataforma onde rodam as principais medidas de política de educação e formação, do nascimento à morte.

A formação e a capacitação permanente dos indivíduos e das organizações constituem o maior objectivo para o futuro. Por isso é imprescindível desenvolver uma educação de qualidade para todos e ao longo de toda a vida, pois sem acesso a esta educação as pessoas e os povos dificilmente poderão ter acesso ao desenvolvimento, ainda por cima a um desenvolvimento que seja sustentável, tanto económica como culturalmente. Ela deve por isso centrar a sua atenção na educação de valores, no quadro de uma educação cívica e ética que desenvolva a reflexão crítica e a capacidade de analisar e encontrar soluções para os problemas concretos em cada comunidade, com base em todos os recursos existentes, inspirando a participação na tomada de decisões, a confiança em forjar soluções colectivas, as redes de entreajuda e a cooperação intergeracional.

“O Conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do séc. XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se dum outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.” Nesta nova perspectiva, a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que se pratica já, especialmente nos países desenvolvidos: actualização, reciclagem, e conversão e promoção profissionais dos adultos. Deve alargar a todas as possibilidades de educação, com vários objectivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou uma terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou então, do desejo de aperfeiçoar e alargar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.

Em suma, a educação ao longo de toda a vida deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.” (Carneiro, 2001:194).

Seguindo o mesmo autor, valorizamos hoje uma concepção holística de cidadão, como uma pessoa humana indivisível, infinitamente diversa e diferente de todas as outras, merecedora de respeito na sua inatacável dignidade.

A aprendizagem não se pode confinar mais à educação formal. É uma actividade permanente inextrincavelmente ligada à experiência humana, que a todos envolve e a todos deve comprometer. Assim também nenhuma instituição *de per si* pode considerar-se auto-suficiente para a promoção da

educação de todos e ao longo de toda a vida. Essa é uma tarefa da comunidade, porque é um bem público e uma obrigação social. As parcerias e as redes de cooperação estão por isso no centro da educação actual, o mesmo coração do desenvolvimento comunitário. As escolas são chamadas a articular-se com outros parceiros e actores sociais. Cada comunidade-cidade deveria criar um sistema de Educação ao Longo da Vida apto a criar sistemas de múltiplas entradas e saídas e a responder às necessidades de aprendizagem que se colocam ao longo de todos os ciclos da vida humana, o que implica também, por um lado, suscitar a procura da parte de todos, em particular dos que não se levantam para a procurar, e por outro, acolher cada um na sua humanidade.

As instituições sociais da comunidade são chamadas a cooperar na educação de todos e ao longo de toda a vida, todas as instituições e em cooperação umas com as outras. A cidade (metáfora de todas as comunidades de vida) deve por isso constituir-se como um espaço de aprendizagem permanente, suportado por redes de cooperação, aptas a apoiar todos os cidadãos, em qualquer idade, preparando-os para o trabalho, é certo, para o exercício profissional, mas também para uma vida digna e para uma realização humana solidária.

Neste contexto, a emergência dos sistemas de reconhecimento e certificação de competências corresponde a uma das respostas políticas sociais mais inovadoras dos anos noventa do Séc. XX (embora já existentes em vários países anteriormente). Os próprios sistemas tradicionais de formação profissional tendem a evoluir sob a pressão e o incentivo dos novos modelos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Esta é uma prioridade também da União Europeia, acelerada após a Cimeira dos Estados Membros de 2001 e da Declaração de Lisboa, prioridade assumida também pela OEI e pelos Ministros da Educação ibero-americanos.

Os novos sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências (formais, não-formais, informais, profissionais, sociais e pessoais) surgem hoje como elementos nucleares das políticas sociais pois têm importantes incidências quer no quadro dos direitos dos cidadãos (direito da aprendizagem ao longo de toda a vida) quer no âmbito das novas exigências dos mercados de trabalho (reforçando a empregabilidade ao longo da vida) quer ainda como instrumento decisivo das políticas de inclusão social (valorizando os adquiridos e incentivando permanentemente novas aprendizagens e novas ocasiões de integração social e de obtenção de emprego).

A avaliação: gerir e gerar qualidade

Concomitantemente com este novo papel atribuído ao Estado enquanto avaliador, a avaliação é também vista enquanto instrumento de gestão interna (auto-avaliação) ou externa (hetero-avaliação ou avaliação externa) da qualidade. Isto é, enquanto instrumento intencional de gestão da melhoria das organizações. A esta luz nasce o conceito de Total Quality Management (TQM).

Com vista à gestão interna da qualidade estão hoje disponíveis múltiplos modelos de auto-avaliação, havendo organizações que optam até pela criação de um modelo próprio. Porém, trata-se sempre de criar na própria organização espaços de reflexão partilhada sobre os fins da acção colectiva, a forma

como esta se desenvolve e os resultados que obtém, tudo com vista à criação de dinâmicas concretas de melhoria, apoiadas nessa reflexão. É desta relação entre fins e acção que nasce a qualidade, ou melhor, que se procura garantir a existência de um conjunto de “qualidades” (Blackmur, 2007) que a organização deve ter. A qualidade é assim mais que uma conceptualização abstracta da excelência, uma realização concreta de fins (fitness for purpose) através da constante busca de formas mais eficientes e/ou mais eficazes de o fazer. A avaliação é assim conceptualizada como um instrumento de gestão proactiva das “qualidades” da organização – qualidades existentes e qualidades que se procura criar - e não como um mero juízo de valor/conformidade da acção da organização.

Um dos modelos mais disseminados e conhecidos é o modelo de excelência EFQM (European Foundation for Quality Management) criado em 1988 por uma associação sem fins lucrativos para promoção da excelência organizacional sustentável. A partir deste modelo nasceu o modelo CAf (Common Assessment Framework) utilizado hoje pelas administrações públicas europeias e que está a ser usado em diversos países por organizações do sector do ensino e da formação profissional.

Já no caso da gestão externa da qualidade, trata-se de criar sistemas de incentivos que orientem a acção dos actores dentro das organizações no sentido desejado por um Estado-regulador e pelos parceiros locais. Como veremos infra, esta não é a única função da avaliação externa. Contudo, é cada vez mais pela criação destes incentivos (que se traduzem em compensações ou sanções em função do grau de consecução de objectivos) que as organizações são desafiadas a percorrer caminhos de melhoria contínua. No caso das organizações de ensino e formação profissional a gestão da qualidade ganha especial relevância à luz dos seus fins específicos - integração e empregabilidade (ou integração pela empregabilidade) – e à premência da sua realização pessoal.

A avaliação: considerações sobre o sistema

A avaliação e a garantia de qualidade das instituições de formação e de ETP deve pois ser analisada à luz deste quadro de evolução política de educação e de formação profissional, ao longo dos últimos vinte anos, e deste quadro de valores que se constituem como o referencial que aqui seguimos.

Na perspectiva acabada de explicitar, a avaliação e a garantia de qualidade das instituições de ensino e formação profissional deve ter em conta as seguintes orientações:

- **A acessibilidade:** como todos os cidadãos, ao longo de toda a sua vida, podem e devem ter acesso a oportunidades de educação e formação (de modo formal, não-formal e informal), torna-se imprescindível assegurar que todos tenham acesso aos centros, independentemente da idade, sexo, religião, origem étnica e social, local de habitação e situação perante o emprego.
- **A legibilidade e a transparência:** tendo em vista promover as melhores escolhas, é imperioso garantir sistemas de informação e mecanismos de transparência que garantam a maior capacidade, de parte de todos os cidadãos, de conhecer os percursos, as vias alternativas, as qualificações e acesso ao emprego, etc... Dar a conhecer e a reconhecer todas as oportunidades educativas e formativas a todos os cidadãos, bem como os eventuais sistemas de

incentivos a elas associados, constituem um desafio maior para as políticas públicas e de cada centro de formação.

- A credibilidade social: para que possam cumprir a sua função, é necessário que estas instituições sejam socialmente credíveis, em particular no modelo laboral e no conjunto da sociedade. A qualidade e o acesso ao emprego (e as condições em que este se processa) constituem pois pedras de toque da avaliação de qualidade dos centros. Para tal, todo o sistema de qualificações deve ser objecto de negociação e de envolvimento directo por parte dos empregadores e das organizações profissionais.
- A orientação ao formando: as instituições de educação e formação devem procurar responder às diferentes necessidades de formação e de qualificação de cada formando, tendo em vista assegurar processos formativos de qualidade para todos, com resultados excelentes no plano das qualificações obtidas e no plano da realização pessoal e socioprofissional. Para tal, as instituições e os sistemas de ensino e formação profissional devem ser flexíveis, capazes de encontrar situações ágeis e adequadas à promoção do sucesso de cada um dos formandos.
- A orientação para os resultados: o ciclo de avaliação só faz sentido se estiver orientado para a produção de resultados que permitam encetar ciclos de melhoria contínua devidamente planeados, executados e avaliados. A audição dos empregadores e das instituições sociais mais envolvidas no desenvolvimento local e regional torna-se, por isso, indispensável. Esta informação deve orientar a revisão das políticas, das estratégias, dos objectivos, metas, indicadores e planos de acção e melhoria.

O objectivo central deste elenco de eixos orientadores refere-se à necessidade de obtermos centros de ensino e de formação profissional que sejam eficientes e eficazes, que correspondam às expectativas sociais de educação ao longo da vida e efectivamente procurem permanentemente a qualidade, através do planeamento da melhoria contínua. É à luz destes objectivos que deve ser enunciada a auto-avaliação institucional e o plano de melhoria de cada instituição formativa.

A auto-avaliação dos centros

A auto-avaliação é entendida como um processo pelo qual os formadores, enquanto grupo de especialistas, põem em discussão o seu centro, a fim de melhorar a qualidade da formação, e engloba o exame/ reflexão sobre o espírito e o clima do centro. (OCDE, 1992).

Este exercício pode fazer-se de diversas formas e segundo diversos modelos, em função dos objectivos do exercício, da cultura da organização e do capital de conhecimento existente. Ao nível da metodologia e dos instrumentos de trabalho, a auto-avaliação pode ser desenvolvida:

- a partir de uma metodologia e de um quadro conceptual criado ex-novo por cada organização;
- mediante a utilização de uma metodologia e instrumentos pré-existent e concebidos por terceiros, ou
- por uma mistura destes dois pólos.

Qualquer alternativa tem vantagens e inconvenientes. Um modelo criado na organização é um modelo participado em que os agentes se poderão rever mais facilmente. Porém, é também um modelo não testado e que pode carecer de legitimidade técnica em momentos críticos do processo. Já a utilização de um modelo pré-existente ganha em legitimidade técnica o que poderá perder em envolvimento dos actores.

Porém, a realidade é que a opção pela metodologia e instrumentos a utilizar nem sempre resulta da vontade de um centro individual. Por vezes, e isto sucede sempre que a decisão de implementar um processo de auto-avaliação é tomada ao nível político e é imposta a um conjunto de organizações, as opções metodológicas são impostas aos centros.

É certo que, neste contexto, existe um perigo real de deslegitimação da auto-avaliação na medida em que esta surge como imposição política e não por livre decisão do centro. Porém, pretendendo-se que um número alargado de organizações implemente processos sustentados de auto-avaliação, alguma imposição política terá de existir.

É este provavelmente o caso dos sistemas de educação e formação. A generalização rápida da sua auto-avaliação terá de ser fortemente incentivada a partir do decisor político. Aqui, a opção por um modelo pré-existente ajuda a legitimar o processo e a reduzir a interferência política na decisão de avaliar, isolando-a de cada processo de auto-avaliação em concreto. Reafirma-se aqui o que resulta da definição de auto-avaliação citada: a auto-avaliação é um processo propriedade das pessoas que compõe a organização avaliada. Não é um processo público ou publicável.

A experiência de acompanhamento de auto-avaliação de grupos de instituições de formação resulta que esta utilização de um modelo externo ao grupo é até motivador de uma caminhada colectiva na descoberta dos conceitos que lhe estão subjacentes, criando novos laços de solidariedade entre profissionais, que não só reflectem como aprendem em conjunto. Resulta igualmente fértil, segundo a nossa experiência, a existência de um elemento externo que acompanha o grupo de centros no seu processo de auto-avaliação. Não se trata de controlar ou coordenar os diferentes processos, mas de uma função de polinização de cada processo. Trata-se de um elemento neutro que poderá (i) ajudar a observar o centro com um outro olhar, (ii) comunicar boas práticas ou similitude de dificuldades encontradas em outro centro ou até (iii) chamar a atenção para atrasos ou fragilidades do processo.

A auto-avaliação, tal como aqui é proposta, apresenta pois um conjunto de características específicas que podem ser resumidas do seguinte modo:

- É um processo de melhoria do centro de formação, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor;
- É um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido do centro e da formação;
- É um processo de desenvolvimento profissional;
- É um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo;
- É um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.

A avaliação externa e suas funções

A avaliação externa, seja das aprendizagens, do currículo ou das escolas está num período de expansão, a que não são alheias as políticas de progressiva autonomia dos centros, como “uma nova estratégia concebida para enfrentar o problema do défice da governabilidade” (Afonso, 2000: 211).

A avaliação externa do conjunto do sistema advém também da necessidade de as autoridades que o regulam poderem dispor de meios que lhes permitam avaliar as suas políticas, sendo necessário que possam receber informações fornecidas pelas instituições de formação. Estas informações poderão ajudar a modificar certo tipo de orientações. Um dos meios de levar a cabo esta prática consiste em recorrer a um grupo especializado nessa área – a Inspeção -, que, em alguns países, dispõe já de guiões para avaliação baseados em indicadores ou de inquéritos que permitem obter uma perspectiva mais detalhada dos resultados da formação e do desempenho geral dos centros. Esta é, no entanto, uma questão polémica, não existindo actualmente consenso quanto aos benefícios da sua aplicação.

À crescente autonomia dos centros e a necessidade de obter informação sobre as políticas públicas, deve acrescentar-se um outro factor justificativo da necessidade de realização de avaliações externas: o progressivo descrédito da instituição formativa, nomeadamente dos centros públicos, perspectiva veiculado pelos meios de comunicação de massa. Os centros de formação estão, portanto, à procura de reconhecimento e credibilidade, podendo a avaliação externa restituir-lhes parte da confiança perdida e ser exibida como um “selo de garantia da qualidade”.

Noutros casos, como acontece, nomeadamente, com alguns centros de formação do sector privado, os resultados de avaliação externa podem ser um importante trunfo a exhibir perante os seus potenciais clientes na tentativa de conquistar maiores fatias de mercado.

Por último, refere-se ainda que o clima favorável à avaliação externa está certamente associado a uma nova filosofia de avaliação das instituições responsáveis pela avaliação externa, como acontece um pouco por toda a Europa e de que o OFSTED (Office for Standards in Education, Children’ Services and Skills, designação adoptada em 2007- UK) é, porventura, o exemplo mais conhecido. Tradicionalmente a avaliação externa era entendida como uma mera operação de controlo, numa perspectiva de avaliação nas práticas de formação dos formadores e nas aprendizagens dos formandos. Nas últimas décadas esta situação alterou-se. As suas funções não são exclusivamente de controlo; encaminham-se também para a apresentação de recomendações decorrentes do processo de avaliação das suas prioridades e dos seus objectivos de melhoria, potencializando a função formativa da avaliação.

São, pois, múltiplas as razões que justificam a realização de avaliação externa e que, em muitos casos, a tornam desejada.

No entanto, a massa de informação que ela proporciona será suficiente para permitir intervenções, quer a nível do sistema, quer a nível dos centros de formação? Estes devem olhar para os resultados das avaliações externas e desenvolver processos reflexivos e interrogar-se: *Por que é que os nossos formandos obtiveram estes resultados? O que fizemos bem? Em que errámos? Que precisamos de mudar? Que metas*

devemos estabelecer? Que estratégias necessitamos de utilizar para alcançar os objectivos que nos propomos? Com que parceiros podemos melhorar a realização pessoal e a inserção socioprofissional dos formandos?

Interacção entre auto-avaliação e avaliação externa

Afonso (2000) enuncia como uma das motivações para o desenvolvimento da auto-avaliação “gerir a pressão da avaliação externa institucional”, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos (e também dos fortes) e delineando as estratégias adequadas de melhoria, quer preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pela avaliação externa. Esta motivação estreita a relação entre avaliação externa e auto-avaliação, fazendo desta um instrumento da autonomia do centro de formação e permitindo afirmar-se como organização aprendente (Bolívar, 2000).

Para esta finalidade da auto-avaliação não é essencial que os instrumentos utilizados para cada uma das modalidades de avaliação sejam coincidentes. Porém, essa similitude pode ter vantagens. Permite uma maior preparação do centro para a avaliação externa e alinha as expectativas dos avaliadores externos com as da organização.

Embora a avaliação externa contenha uma tensão entre a organização e o avaliador, que não existe no campo da auto-avaliação, do ponto de vista conceptual não são processos antagónicos na metodologia ou nos fins. Há até vantagens recíprocas na sua coordenação conceptual e temporal.

Refira-se ainda que a avaliação externa é um importante instrumento de salvaguarda do espaço próprio da auto-avaliação. Na verdade, mercê da pressão social a que acima se alude para a publicitação dos resultados dos centros e para a avaliação das políticas educativas, a inexistência de um instrumento de avaliação externa que responda a esses anseios cria uma forte pressão para a publicitação dos resultados da auto-avaliação. Contudo, essa publicitação coloca em causa o exercício de auto-avaliação tal como o definimos e temos vindo a defender.

Para que a auto-avaliação seja uma reflexão livre de profissionais sobre o seu desempenho colectivo é necessário que se possam expressar sem o risco de reprovação externa. Para que da auto-avaliação possa resultar um plano de melhoria, é necessário que aquela dê visibilidade aos pontos de melhoria do centro. Ora, a publicitação dos resultados da auto-avaliação irá, como se compreende, condicionar fortemente a liberdade de expressão dos actores e desincentivará a procura de pontos de melhoria.

Assim, a avaliação externa cumpre a função de tornar público o que o centro faz. É um modelo de prestação de contas (Stufflebeam, 2001: 18; Sanders, 2003: 807) e de planeamento educativo ao nível macro. A utilidade da avaliação externa é medida a partir do valor que cria para fora da organização (informação sobre o seu desempenho) (Miron, 2003: 772).

Se por um lado a auto-avaliação vai facilitar a reacção do centro à avaliação externa, por outro, a avaliação externa vai criar condições para uma auto-avaliação mais robusta. Trata-se de uma relação simbiótica. Cada tipo de avaliação cumpre a sua função, mas ambos a desempenham melhor quando tiram partido da existência do outro.

A Liderança e a avaliação

A importância da liderança no desenvolvimento de processos de auto-avaliação e de melhoria eficaz nos centros de formação é um ponto sobre o qual não restam dúvidas. A sua concordância e envolvimento nestes processos é crucial para o seu sucesso, pois os líderes que, mais do que ninguém, devem possuir

uma visão estratégica do centro, capacidade de mobilização e gestão de recursos, conhecimento dos apoios e dos pontos de resistência, informação actualizada acerca das diferentes áreas do centro ou ligações ao exterior. O estilo de liderança existente no centro poderá ser um factor facilitador da auto-avaliação. Segundo Alvik (1997), a direcção do centro deve dar o exemplo, propondo que o seu desempenho seja avaliado e participando activamente no processo de avaliação.

Se a direcção do centro não se mostrar suficientemente motivada para a auto-avaliação, a equipa de avaliação deve fazer uma análise cuidada da situação e procurar verificar se a liderança de topo ou as lideranças intermédias constituem obstáculos intransponíveis ao processo avaliativo.

Difícilmente a auto-avaliação organizacional será sustentada se a liderança da organização não estiver comprometida com o processo. Não se trata de uma mera autorização para o desenvolvimento do processo, mas um apoio total à sua concretização.

Referencial de avaliação

A criação de um referencial para avaliação de centros de ensino e formação profissional é uma tarefa que deve ser desenvolvida tendo em consideração as orientações que formulámos acima e o objectivo central da motivação da melhoria das “qualidades” de cada centro.

Trata-se de um exercício que deve ser desenvolvido em equipa multidisciplinar constituída por técnicos de avaliação, responsáveis por centros de formação, formadores, empregadores, representantes da sociedade civil, etc...

Deve começar por ser um exercício de elencar “qualidades” e formas de medir a sua existência, arrumando-as dentro de um qualquer quadro conceptual avaliativo, podendo a decisões metodológicas finais ser remetidas para outro momento. Propomos iniciar aqui esse trabalho, esperando assim contribuir para o início dos processos.

Como quadro conceptual primeiro, descritivo da complexidade de um centro, propomos usar o modelo CIPP de Daniel Stufflebeam (criado nos anos 60):

- contexto educativo e social da população/ procura (context);
- recursos envolvidos no processo de formação (input);
- funcionamento das instituições (process);
- resultados da formação (products).

Para cada categoria propomos alguns indicadores, num conjunto de mais de 30:

I. Indicadores do contexto

- I.1. Acessibilidade ao centro
- I.2. Caracterização socioprofissional das famílias dos formandos
- I.3. Nível de carência económica do meio
- I.4. Expectativas dos formandos à entrada
- I.5. ...

2. Indicadores de recursos

2.1. Recursos físicos

2.1.1. Tipo e adequação das instalações

2.1.2. Acessibilidade para cidadãos portadores de deficiência

2.2. Recursos humanos

2.2.1. Número de formadores

2.2.2. Experiência profissional dos formadores

2.2.3. Qualificação pedagógica dos formadores

2.2.4. Qualificação técnico-científica dos formadores

2.2.5. Actividades de desenvolvimento profissional dos formadores

2.2.6. Distribuição dos formadores por categorias funcionais

2.3. Recursos tecnológicos

2.3.1. Tipo e adequação do equipamento informático (hardware e software)

2.3.2. Disponibilidade do equipamento informático (hardware e software)

2.4. Recursos Financeiros

2.4.1. Distribuição do orçamento do centro por fontes de financiamento

2.4.2. Distribuição do orçamento de funcionamento e de pessoal

2.4.3. Orçamento investido na qualidade pedagógica da formação

3. Indicadores de funcionamento

3.1. Coesão e participação na vida do centro

3.2. Modalidades de comunicação e informação no centro e para com a comunidade social e económica

3.3. Animação socioeconómica e difusão cultural

3.4. Nível de autonomia de funcionamento

3.5. Nível de participação dos actores do mercado de trabalho na formação e na avaliação/certificação

3.6. Estilo de direcção

3.7. Actividades de apoio pedagógico personalizado

3.8. Nível de complexidade organizacional

4. Indicadores de resultados

4.1. Taxa de eficácia na obtenção dos diplomas técnicos

4.2. Taxa de aproveitamento

4.3. Qualidade do sucesso

4.4. Taxa de abandono

4.5. Fluxos formativos

4.6. Nível de satisfação dos formadores, formandos e empregadores

4.7. Taxas de empregabilidade

O Ciclo do planeamento da melhoria eficaz

Como referimos supra, realizada a avaliação do centro, para que esta gere qualidade é necessário que um dos produtos do processo avaliativo seja um plano de melhoria da organização. Este plano de melhoria será tanto mais eficaz quanto mais fizer parte de um verdadeiro plano de desenvolvimento do centro. O plano de desenvolvimento de cada centro é uma declaração de intenções que reflecte a visão do centro de formação para o futuro, identifica as prioridades de acção, estabelece as metas a que se pretende chegar e descreve o seu modo de concretização.

O planeamento da melhoria deve ser orientado pelas seguintes questões:

- *Que mudanças necessitamos de fazer?*
- *Como podemos gerir essas mudanças ao longo do tempo?*
- *Como podemos conhecer o efeito das medidas tomadas?*

Baseados em Hargreaves e Hopkins (1998) e Alaiz (2003) o ciclo de planeamento da melhoria, tal como tem vindo a ser referido, compreende:

- **Auto-avaliação** – No final do processo de auditoria o centro tem identificados os seus pontos fortes e os seus pontos de melhoria.
- **Planeamento** – Este é verdadeiramente o primeiro estágio do ciclo. Utiliza-se a informação recolhida para seleccionar as prioridades de acção do centro, transformá-la em metas específicas, definir estratégias e estabelecer os critérios de sucesso de forma a responder à questão: “Como sabemos que a nossa acção foi bem sucedida?”.
- **Implementação** – É a fase de implementação das estratégias, tendo em contas as prioridades estabelecidas; durante esta fase o centro deve assegurar que o plano é seguido e que são realizadas as acções previstas para o seu sucesso.
- **Avaliação** – Nesta fase é avaliado o sucesso das medidas implementadas e são elaboradas recomendações que poderão dar origem à introdução de alterações no plano de desenvolvimento ou à elaboração de um novo (através da revisão de prioridades, metas, estratégias, actores, etc.).

Os resultados da avaliação sustentarão novas medidas dando assim continuidade ao ciclo de melhoria.

A elaboração do plano de melhoria não é um fim em si mesmo; ele é um documento com carácter operacional, pois orienta a acção do centro no seu processo de melhoria. Além disso, a sua elaboração constitui, também, uma oportunidade para o centro e os seus profissionais se desenvolverem, pois:

- Centra-se nos objectivos educativos e sociais do centro de formação, especialmente na qualidade da formação e da aprendizagem de todos os formandos.
- Permite uma abordagem abrangente e coordenada de todas as dimensões a ter em conta na formação: o currículo, a avaliação, a formação, a gestão e organização, a gestão financeira, etc.

- Proporciona uma visão de longo prazo do centro, dentro da qual os objectivos de curto prazo se enquadram, representando as prioridades do plano e a agenda de acção do centro de formação.
- Ajuda a ultrapassar a ansiedade dos formadores que assim podem controlar melhor a mudança em vez de serem por ela controlados, além de permitir reconhecer o papel dos formadores na inovação do centro e na melhoria da formação.
- Melhora a qualidade do desenvolvimento do pessoal; a formação em serviço ajuda o centro a trabalhar mais eficazmente e ajuda os formadores a adquirirem saberes e competências como parte do seu desenvolvimento profissional.

Em síntese, o plano de desenvolvimento é um documento estratégico do centro de formação, pois permite que este se centre nos seus objectivos principais – relacionados com a formação e a aprendizagem – e, enquanto documento contextualizado, deixa que o centro interprete a pressão externa e a integre na sua vida e cultura. Para além deste, os centros desenvolvem planos de acção mais específicos, orientados para a implementação de melhoria em áreas específicas.

O plano de acção, ainda segundo Alaíz et al. (2003), é um documento que descreve, sumariamente, o que é necessário fazer para implementar e avaliar uma prioridade, ou seja, é um sumário e um guia para a acção, que orienta e responsabiliza os intervenientes directos na sua aplicação.

O plano de acção deve ser suficientemente pormenorizado e, claro, estar em sintonia com as linhas gerais contempladas nos documentos mais gerais do centro. Cada plano de acção deve especificar:

- A **prioridade**, tal como está descrita no plano geral de desenvolvimento;
- As **metas** ou objectivos específicos para cada prioridade, para que a monitorização e a avaliação sejam possíveis; algumas das metas podem ser facilmente mensuráveis, enquanto outras requerem julgamentos mais qualitativos;
- Os **critérios de sucesso** com os quais é possível julgar o progresso ou sucesso das medidas tomadas; a utilização destes critérios ajuda o centro a:
 - *clarificar* as metas;
 - fornecer as *evidências* necessárias para julgar o sucesso das medidas implementadas.
- As **estratégias** a utilizar de modo a garantir a consecução dos objectivos.
- A atribuição de **responsabilidades** aos diferentes participantes nas tarefas a desenvolver.
- A **calendarização** das actividades de monitorização e avaliação do impacto das medidas tomadas.
- Os **recursos** implicados (humanos, materiais, financeiros, etc.).

Esta abordagem à melhoria organizacional corresponde ao ciclo de Deming. Este autor, precursor da gestão pela qualidade total (TQM) nos anos 60, propunha como estratégia de melhoria contínua dos serviços prestados ou produtos criados a realização sucessiva de quatro passos (plan, do, check, act):

- Planear o que se vai fazer;
- Fazer o que se planeou

- Verificar se o resultado foi o pretendido;
- Agir para corrigir problemas ou melhorar a eficácia ou eficiência da acção.

Conclusão

A avaliação dos centros de formação surge como um caminho incontornável na procura da qualidade. Esta não será nunca um resultado que se decreta ou um rótulo que se adopte, antes requer um esforço contínuo, participado pelos actores internos e externos, persistente ao longo do tempo, alicerçado em equipas competentes e apoiadas pela direcção de cada centro. A qualidade dos centros, por sua vez, é um imperativo social cada vez mais evidente, num tempo em que os mercados de trabalho sofrem profundas alterações e o desenvolvimento social e económico requer pessoas cada vez mais capazes de enfrentar, com dignidade, novas exigências em termos de competências e capacidade de desenvolvimento permanente, ao longo de toda a vida.

Bibliografia

Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa et al. Liderança e estratégia nas organizações escolares. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.

Alaíz, Vítor et al. (2003) Auto-avaliação de Escolas. Pensar e praticar. Porto: Edições Asa.

Alvik, T. (1997). School self-evaluation: a whole school approach. Dundee, UK: CIDREE.

Blackmur, 2007

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.

Carneiro, R. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Porto: Fundação Manuel Leão.

Davis, G. A. & Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. In E. T. Fanfani, (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

Hargreaves, D. e Hopkins, D. (1998). The empowered school. London: Cassel.

Miron, Gary (2003). Old and New Challenges for Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (eds.). International Handbook of Educational Evaluation. Kluwer Academic Publishers.

Murillo Torrecilla, F. J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IE.

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.

Sanders, James R. & Davidson, Jane E. (2003). A Model for School Evaluation. *In* T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (eds.). *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer Academic Publishers.

Stufflebeam, Daniel L. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. Number 89, Spring 2001. Jossey-Bass.

Venâncio, I. & Otero, A. (2003). *Eficiência e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.