

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: RESULTADOS E AUTOAVALIAÇÃO. QUE RELAÇÃO?

External Evaluation of Schools: results and self- evaluation. What relationship?

Augusto Patrício Lima Rocha

e-mail: patriciorocha@msn.com

Inspetor da Educação na Área Territorial Norte (Portugal)

Resumo: Em Portugal, nos anos 2006-2011, a Inspeção-Geral da Educação desenvolveu um programa de avaliação de escolas. Nesse período avaliaram-se 1107 escolas. Para cada escola a equipa de avaliação elaborou um relatório. Cada escola foi avaliada tendo por base um modelo que teve em conta cinco domínios (Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola). Com base na classificação atribuída a cada escola por cada equipa avaliadora nos domínios dos resultados e autoavaliação, fomos verificar se nas 287 escolas avaliadas em 2008-2009, a classificação atribuída nesses domínios apresentava correlação. Desta forma, os dados do nosso estudo, corroborando outras investigações, indiciam que a autoavaliação influencia os resultados educativos.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas, Resultados educativos, Autoavaliação.

Abstract: In Portugal, in the years 2006-2011, the General Inspection of Education has developed a program to evaluate schools. In this period were evaluated in 1107 schools. For each school, the evaluation team prepared a report. Each school was evaluated based on a model that took into account five domains (Results, Provision of educational services, school organization and management, leadership and capacity for self-regulation and school improvement). Based on the scores given to each school in the areas of results and self-evaluation, we verify that the 287 schools evaluated in 2008-2009, the scores of these areas showed correlation. Thus, the results of our study, corroborating other studies, suggest that the self-evaluation influences educational outcomes.

Key words: External evaluation of schools, Educational outcomes, Self-evaluation.

Fecha de recepción: 15-V-2012

Fecha de aceptación: 8-X-2012

Introdução

Em Portugal, a temática da avaliação das escolas emerge de forma recorrente em meados dos anos 80 e resulta da conjugação de vários fatores. Neste sentido, entre muitas outras razões, é de destacar os efeitos da contaminação das políticas derivadas da progressiva internacionalização do país (Barroso, 2006), a promoção de políticas de descentralização, o acréscimo de autonomia atribuída à escola, a escassez dos recursos financeiros, a pressão pública exercida sobre as instituições educativas para melhorar o serviço prestado e os resultados da investigação sobre eficácia escolar. Desde modo, o incremento da centralidade da avaliação de escolas, longe de originar unanimidade, é fruto de uma conjugação de distintos fatores, lógicas, expectativas, visões, contextos e interesses. Assim, as razões apontadas, associadas ao facto das escolas serem sistemas abertos, criaram nestas organizações a necessidade de aderirem a uma cultura de avaliação, de responsabilização e de prestação de contas. Segundo Clímaco (2010), no final da década de 90, a institucionalização da avaliação das escolas tornou-se um objetivo do Governo português, tendo levado à reorganização das áreas de intervenção inspetiva. Apesar da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, preceituar no seu artigo 53º que a inspeção *tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar*, a atividade inspetiva concretizava-se, até ao final dos anos 90, essencialmente em ações de acompanhamento, controlo e verificação da conformidade. Só a partir desta data é que a função de avaliar as escolas aparece associada objetivamente à atividade inspetiva. É neste contexto que aparece a iniciativa de avaliação externa de escolas, designada de Programa de Avaliação Integrada das Escolas da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE). Nos três anos de duração do projeto (1999-002) foram avaliadas 2039 escolas e observadas 600 salas de atividades na educação pré-escolar e 10062 aulas e situações de trabalho de aprendizagem nos ciclos da educação básica e secundária (Clímaco, 2010).

Devido a fatores diversificados este programa de avaliação externa foi interrompido, porém em 2006, um Grupo de Trabalho, nomeado pela Ministra da Educação, experimentou em 24 escolas um novo modelo de avaliação externa das escolas que tinha concebido nos primeiros meses desse ano. Após alguns ajustamentos decorrentes das conclusões da experimentação, a IGE foi incumbida de organizar e concretizar um programa de avaliação de todas as escolas públicas, o que se verificou entre 2007 e 2011, abrangendo mais 1107 escolas singulares e agrupamentos. Este ciclo de avaliação (2006-2011) concluiu-se em junho de 2011, com a publicação do último dos 1131 relatórios de escola ou de agrupamento de escolas que oferecem a educação pré-escolar e os ensinoss básico e secundário. Estes relatórios estão publicados na página da IGE na internet, bem como a documentação mais importante, nomeadamente o quadro

de referência, os procedimentos, os instrumentos utilizados e os relatórios anuais do Programa.

Com a Avaliação Externa das Escolas (IGE, 2012, p.8) pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

- * Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados.
- * Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas.
- * Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia.
- * Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo.
- * Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Para a conceção e o desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa, o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (2006) baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo de citar a *Efetividade da Autoavaliação das Escolas* e a *Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvidas pela Inspeção-Geral da Educação, o modelo da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em *How Good is Our School*. Este quadro de referência definia detalhadamente o que se queria avaliar. O seu desenvolvimento contemplou os cinco domínios de análise (Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de autorregulação e melhoria da escola) e cada domínio estava subdividido em vários fatores.

Para cada escola avaliada foi produzido pela equipa de avaliação um relatório de escola. Este documento incluiu a atribuição de classificações nos cinco domínios que estruturavam a avaliação externa que resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente), previamente definida e divulgada.

A avaliação de cada escola foi realizada por uma equipa constituída por dois inspetores e um avaliador externo à IGE. Entre 2006-2007 e 2010-2011, a avaliação externa das 1107 escolas envolveu inspetores e avaliadores externos à IGE, na sua grande maioria docentes e investigadores do ensino superior, como também professores aposentados e outros especialistas em educação.

No decurso deste ciclo de avaliação externa, divulgou-se as listas de escolas em avaliação no ano letivo seguinte e estas instituições foram convidadas a começar a sua preparação. A respetiva delegação regional da IGE informou com antecedência a data da visita da equipa de avaliação externa à escola e solicitou o envio de documentação, nomeadamente os principais documentos orientadores

da sua ação educativa e um documento de apresentação, constituindo este último, a nosso ver, um relatório de autoavaliação. A equipa de avaliação permaneceu na escola dois ou três dias, consoante se tratasse de uma escola não agrupada/singular ou de um agrupamento de escolas. A sessão de apresentação da escola, feita pela direção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marcou o início do trabalho na escola. A visita às instalações permitiu à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar. Nos agrupamentos de escolas foram também visitados jardins de infância e escolas básicas do 1.º ciclo, selecionados de acordo com critérios definidos nas agendas das visitas. Os dados recolhidos por análise documental e por observação direta foram complementados pelos obtidos através de entrevistas em painel, de vários atores internos e externos da escola: alunos, pais, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em processo de avaliação.

Esta modalidade de avaliação conjuga fontes e processos de recolha de informação: dados estatísticos nacionais; os principais documentos orientadores da ação da escola; a observação direta de instalações, serviços e situações do quotidiano escolar; os relatos dos vários atores internos e externos à escola. Assim, recolhendo diferentes tipos de dados, combinando diversos procedimentos e cruzando fontes e olhares, pretendeu-se obter uma compreensão aprofundada das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade. Os relatórios de cada escola ou agrupamento de escolas contêm cinco capítulos – Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais – elaborados com base na metodologia já anteriormente referida.

Enquanto que o domínio dos resultados contemplava quatro factores (1-Sucesso académico; 2-Participação e desenvolvimento cívico; 3-Comportamento e disciplina; 4-Valorização e impacto das aprendizagens), o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola integrava dois (1-Autoavaliação; 2- Sustentabilidade do progresso).

Autoavaliação institucional, o que é?

Segundo Santos (2002), a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva (p.79). Assim, pode-se considerar que é um trabalho sobre si para uma consciencialização crítica (Donnadieu et al., 1998, citado por Roullier, 2004, p 242), ou seja, permite que através de um olhar crítico, a escola tome consciência da ação que a

conduz a uma adequada tomada de «decisão pertinente e eficiente na base de um referencial interiorizado» (Alves, 2003, p. 209).

Promover autoavaliação, significa, de acordo com De Ketele (1991), «recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, no sentido de examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios definidos, com vista a ajudar e a fundamentar a tomada de decisões» (p. 266). Contudo, as instituições escolares manifestam dificuldades em desenvolver coerente e sistematicamente processos de recolha, análise e interpretação de informação pertinente da realidade escolar com vista a debelar fragilidades, corrigir erros, mudar trajetórias, no fundo, caminhar no sentido da inovação, da mudança e da melhoria da qualidade do serviço prestado. Acresce, que é escassa a informação disponibilizada pela administração educativa sobre as escolas que constitua um instrumento que permita a cada escola aferir a sua situação.

De acordo com ESIS (2000, citado por Alaiz et al., 2003), a autoavaliação de escola é vista como um «processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho» (p.19). Em Portugal, as escolas evidenciam a existência de dispositivos de autoavaliação, sendo, na generalidade, atribuído às equipas de autoavaliação um papel central no desenvolvimento e na coordenação dos processos autoavaliativos de cada escola. Contudo, simultaneamente, reconhece-se a existência de pólos de autoavaliação em certas áreas das escolas que desenvolvem processos próprios, com maior ou menor autonomia. No entanto, a articulação entre as equipas de autoavaliação e outros pólos de avaliação não parece ser, de um modo geral, sistemática, permitindo, desta forma, à existência de processos avaliativos paralelos (IGE, 2010). Hoje, em Portugal a realidade no domínio da autoavaliação institucional é distinta da existente há uma década atrás (Afonso, 2010). Ora, a legislação em vigor não apenas refere que a «avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa», mas também estipula que «a autoavaliação tem um carácter obrigatório [e] desenvolve-se em permanência» (Lei n.º 31/2002, artigo 5º e artigo 6º).

Independentemente da escola em análise, cremos que existem sempre processos autoavaliativos. Todavia, a abrangência, rigor, utilidade e qualidade desses processos é variável entre os distintos estabelecimentos escolares. Frequentemente, muitos destes procedimentos autoavaliativos estão implícitos na organização dos horários, na constituição de turmas, na distribuição do serviço docente e não docente, na aquisição de recursos didáticos, etc. Concordamos em absoluto com o diagnóstico realizado por (Afonso, 2010), relativamente aos processos autoavaliativos emergentes nas escolas portuguesas.

«A autoavaliação, todavia, tem estado a ser concretizada através de processos e modos muito heterogêneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica. Neste sentido, alguns agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, ou tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, ou *importam* mimeticamente experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras, ou, simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objectivo o domínio de saberes e metodologias da autoavaliação, metodologias essas supostamente mais congruentes com as respetivas *culturas organizacionais* ou com um determinado *ethos* escolar» (Afonso, 2010, p.349).

Consideramos que a autoavaliação de escola é um conjunto de processos desenvolvido pela comunidade educativa, com o objetivo de se consciencializar das dinâmicas produzidas no seu interior. Essa consciencialização deverá materializar-se em ações promotoras de melhoria da escola. Trata-se, assim, de considerar a escola como sujeito da sua própria avaliação, ou seja, como sublinha Figari (1996), pretende-se envolver os diversos atores da comunidade educativa na construção de um «quadro de referências graças ao qual possam ser explicados, tanto interna como externamente, os resultados, os problemas e os cenários das diversas orientações que estão em jogo» (p. 124).

Escudero (1997, p.7), seleciona dez atributos para valorar a qualidade organizativa e funcional de uma escola. De acordo com este autor, estas «características têm um alto grau de interdependência e definem índices indiretos de qualidade». A uma dessas características, este autor chama o «equilíbrio nas técnicas de resolução de problemas». É de realçar alguns aspetos em relação a esta característica.

«Uma boa organização caracteriza-se por possuir estruturas e procedimentos para detetar e identificar a existência de problemas, descobrir as possíveis soluções, aplicá-las e medir a sua eficácia. Em síntese, um organismo são é aquele que tem capacidade, e de facto, se autoavalia permanentemente» (Escudero, 1997, p.7).

Alguns projectos de autoavaliação desenvolvidos em Portugal pela IGE

Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas

A IGE desenvolveu, entre 2004 e 2006, uma atividade designada Efetividade da Autoavaliação das Escolas (EAAE). Este programa foi suspenso no final de 2006. Esta atividade visava, por um lado, desenvolver uma atitude crítica e de auto-questionamento do trabalho realizado nas escolas e, por outro, obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação. Pretendia constituir-se como atividade promotora do desenvolvimento das escolas. Nos anos de 2005 e 2006 foram aferidas 101 unidades de gestão (Escolas agrupadas e escolas não agrupadas), que compreendem 792 estabelecimentos de educação e de ensino, de diferentes tipologias, frequentadas por 105 584 alunos (IGE, 2009a, p.18).

Este programa corresponde a uma aplicação adaptada de instrumentos do Projeto Effective School Self-Evaluation – ESSE. O Projeto ESSE Foi promovido pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação – SICI e envolveu a participação de organismos de inspeção de educação de vários países da Europa, sendo a IGE uma delas. O programa EAAE emerge como uma atividade de meta-avaliação que procurava na escola a resposta à seguinte pergunta: «qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?» (IGE, 2005, p.4).

A EAAE procurou, ao nível da autoavaliação da escola, questionar «os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como a realização e os seus efeitos nos resultados educativos, em ordem a garantir a credibilidade das organizações escolares e a confiança pública na educação» (IGE, 2005,p.4). Para tal, cada escola intervencionada foi questionada sobre as estratégias presentes no desenvolvimento do seu dispositivo de autoavaliação. Assim, esta atividade procurou «constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas» (IGE, 2005).

Quanto aos objetivos da atividade de aferição Efetividade da Autoavaliação das Escolas, pretendeu-se (IGE, 2005, pp.4-5):

1. Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico.
2. Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas.
3. Desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de autoavaliação das escolas, utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas.
4. Identificar aspectos-chave a partir da aferição da autoavaliação, recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas, por forma a obter uma panorâmica do estado atual das dinâmicas de autoavaliação enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas.
5. Promover, nos estabelecimentos de educação e de ensino, uma cultura de qualidade, de exigência e de responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados.

A aferição da efetividade da autoavaliação incidiu sobre nove indicadores de qualidade (IQ), agrupados em quatro áreas-chave, designadas por campos de aferição (IGE, 2005, p.9):

Campo de aferição I – visão e estratégia da autoavaliação

IQ1.1- Objetivos e valores

IQ1.2- Estratégia para a autoavaliação e melhoria

Campo de aferição II – Autoavaliação e valorização dos recursos

IQ2.1- Recursos humanos

IQ2.2- Recursos financeiros e físicos

Campo de aferição III – Autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos

IQ3.1- Linhas orientadoras e padrões de qualidade

IQ3.2- Planeamento e implementação das atividades de autoavaliação

IQ3.3- Planeamento e implementação de ações de melhoria

Campo de aferição IV – autoavaliação e efeitos nos resultados educativos

IQ4.1- Autoavaliação dos resultados educativos

IQ4.2- Efetividade da autoavaliação na melhoria do desempenho global

Para cada escola/agrupamento intervencionada foi produzido pela equipa de aferição um relatório de escola. Assim, os relatórios incluíram a atribuição de classificações nos nove indicadores de qualidade que estruturavam a aferição da autoavaliação. Estas classificações resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis (Muito Bom, Bom, Satisfaz e Não Satisfaz), previamente definida.

Relativamente à intervenção, a EAAE foi conduzida por dois inspetores por um período máximo de dez dias. No primeiro dia a ação inspetiva fez uma apresentação da atividade à escola e procurou recolher um conjunto de informações relativas a iniciativas de autoavaliação. Para isso, foi pedido à escola um inventário em que sejam enumeradas no máximo três iniciativas ou experiências de autoavaliação desenvolvidas ou em curso. Nos dias seguintes, foram realizadas entrevistas e análises de documentos no sentido de recolher as evidências dos efeitos da autoavaliação na escola. Para tal, os inspetores tiveram como suporte o «campo de aferição». Nos últimos dias de intervenção, fez-se uma apresentação à escola das principais conclusões da atividade de aferição.

De acordo com o Relatório Final desta atividade (IGE, 2009a), das 909 classificações atribuídas nas 101 escolas intervencionadas, verifica-se que predomina o nível/classificação satisfaz com 55,89% do total de níveis atribuídos. Só foram atribuídos 2 níveis de Muito Bom. O indicador de qualidade IQ4.2- Efetividade da autoavaliação na melhoria do desempenho global, foi o que recebeu a mais baixa classificação. Ao invés, o indicador IQ2.2- Recursos financeiros e físicos foi o melhor classificado. Globalmente, enquanto que o Campo de aferição II – Autoavaliação e valorização dos recursos, foi o que obteve melhor classificação,

o Campo de aferição IV – autoavaliação e efeitos nos resultados educativos foi o que registou pior valoração (IGE, 2009a, p.55).

Autoavaliação das escolas

A autoavaliação das escolas foi uma atividade desenvolvida pela IGE em 2010. Esta atividade incidiu sobre 33 escolas e visou recolher informação sobre a autoavaliação nas escolas. Pretendeu-se que esta atividade constituísse de alguma forma uma apreciação sequencial da avaliação externa das escolas.

Com a atividade do programa de Acompanhamento *Autoavaliação das Escolas*, pretendeu-se (IGE, 2010, p.12):

- 1- Apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa;
- 2- Identificar os efeitos das medidas tomadas;
- 3- Sinalizar os aspectos mais e menos conseguidos, no que respeita à autoavaliação;
- 4- Contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação.

Foram definidas duas questões fundamentais, no processo de construção da atividade Autoavaliação das Escolas (IGE, 2010, pp.11-12):

1. Que efeitos teve a avaliação externa (IGE) no desenvolvimento de processos autoavaliativos?
2. Qual a intencionalidade, sustentabilidade e eficácia dos processos de autoavaliação da escola?

Decorrente desta atividade, foram remetidas conclusões para as escolas/agrupamentos intervencionados, como também recomendações para a administração educativa.

Criação de instrumentos de apoio à autoavaliação das escolas

Com o objectivo de dar um contributo no âmbito da promoção da autoavaliação, foi criado, em 2009, no âmbito da Equipa de Acompanhamento e Avaliação, um Grupo de Trabalho para a Autoavaliação das Escolas (GTAA). Este grupo tem vindo a desenvolver trabalho de sistematização de informação relevante para as escolas que pretendam criar ou consolidar processos de autoavaliação, tendo criado uma página na internet com informação relevante para apoiar a autoavaliação. Nessa página disponibiliza-se:

- * Um conjunto de ligações eletrónicas a páginas onde poderá ser encontrada informação diversa com relevância para as escolas, tais como modelos de avaliação ou projetos internacionais relacionados com esta temática.

* Informação sobre bases bibliográficas nacionais, designadamente teses e estudos institucionais.

* Roteiros e de outros materiais de apoio a atividades de avaliação externa ou de meta-avaliação desenvolvidos pela IGE (agora IGEC).

* Informações sobre o estado da arte em matéria de autoavaliação noutros países europeus, recolhida através da Unidade Eurydice - Portugal, a partir de um questionário preparado pela IGE.

* Um portefólio de legislação, contendo os diplomas legais que fazem referências diretas à autoavaliação ou com particular relevância para tal.

* Informações sobre a participação da IGE em atividades de carácter formativo ou informativo com interesse para processos de autoavaliação de escolas.

Resultados educativos

Se é certo que o movimento das escolas eficazes teve como principal enfoque a análise dos fatores que fazem com os alunos de determinada escola tenham melhores resultados educativos que os de outra, também é seguro afirmar-se que tem verificado uma evolução nos modelos e técnicas de análise, nas variáveis e fatores estudados e nos instrumentos de recolha de dados. Nesta linha, é de realçar que o modelo multinível tem ganho relevância particular. Por outro lado, os enfoques podem ser muitos diferentes, distinguindo-se frequentemente três patamares de análise: alunos, professores e aula (*classroom level*); escola (*school level*); políticas educativas (*policy level*).

Hoje, considera-se que o conceito resultados educativos é abrangente e que se relaciona, não só com sucesso académico, mas também com a noção de equidade e desenvolvimento integral de todos os alunos. Assim, quando se aborda a noção de resultados ou produtos educativos é fundamental esclarecer qual a dimensão em análise.

A noção de escola eficaz evoluiu com o tempo e atualmente considera-se na linha de Stoll e Wikeley (1998) que uma escola é eficaz se:

«Promove de forma duradoira o progresso de todos os seus alunos para além do esperado tendo em conta o seu rendimento inicial e a sua situação de entrada, assegura que cada um deles consiga os níveis mais altos possíveis e melhora todos os aspetos do rendimento e desenvolvimento dos alunos» (pp. 33-34).

No campo educacional, também os conceitos de insucesso/sucesso podem ter distintos sentidos, consoante os diferentes enfoques de quem os utiliza. Muitos estudos foram concretizados para se conhecer os factores que influenciam de modo determinante o fracasso escolar. Apesar das classificações escolares serem

um critério muito utilizado para se avaliar o rendimento académico (Cascón, 2000, citado por Edel, 2003, p.3) é de referir que este último conceito é multi-dimensional.

Num estudo efectuado sobre o insucesso escolar no contexto português, Benavente (1990, p. 721) refere-se a este problema com conceitos como «reprovações, atrasos, repelências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso». Neste sentido o conceito «insucesso» aparece sempre conotado ao negativo e mau êxito.

Numa acepção mais restrita, Alexandre (1999, p. 8) considera que «há insucesso ou fracasso escolar quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados». Perrenoud (2000, p. 18) apresenta um conceito mais abrangente de insucesso, referindo que normalmente se define «o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta objectiva de conhecimentos e competências».

Inserindo-se numa perspectiva sociológica, Benavente e Correia (1980) encaram o insucesso escolar como um fenómeno relacional em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa e definem-no como um fenómeno multifacetado, massivo, constante, selectivo e cumulativo. É um fenómeno multifacetado porque é resultado de uma conjugação e interacção de diversas razões, é massivo porque atinge um vasto número de alunos colocando em causa o princípio da «escola para todos», é constante porque é comum aos vários níveis de escolaridade e às várias instituições de ensino, é selectivo já que afecta diferentemente os alunos de todos os meios sociais, afectando maioritariamente os alunos dos meios socialmente desfavorecidos, e é cumulativo uma vez que não é um acontecimento isolado, pois os alunos que já ficaram retidos têm mais possibilidades de voltar a não transitar de ano (Benavente e Correia, 1980).

Apesar deste conceito ter diferentes interpretações consoante o sistema educativo em presença, no contexto na União Europeia «o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços enviados nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade» (Eurydice, 1995, p.49).

Percurso metodológico

Para elaborar este trabalho analisámos 287 Relatórios de Escola/Agrupamento publicitados na página da IGE na internet, correspondentes à amostra de agrupamentos/escolas singulares, que foram avaliadas em 2008-2009 (tabela I) a nível nacional pela IGE.

Com o objetivo de determinar a relação entre as classificações dos dois domínios em análise (resultados e capacidade de autorregulação e melhoria), calcularam-se os coeficientes de correlação do momento do produto de Pearson (r). Para cada delegação territorial regional, este parâmetro estatístico não só foi calculado em função de todas as escolas/agrupamentos, como também em função das escolas singulares. Neste estudo assume-se que o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, corresponde ao conceito autoavaliação.

Tabela I. Total de Unidades de Gestão/Escolas avaliadas em 2008-2009

Delegação Regional	Tipologia das Unidades de gestão		Totais
	Agrupamentos	Escolas Não Agrupadas	
Norte (DRN)	87	15	102
Centro (DRC)	38	19	57
Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT)	61	28	89
Alentejo (DRA)	12	9	21
Algarve (DRAlg)	15	3	18
TOTAIS	213	74	287

A quantidade de unidades de gestão (escolas/agrupamentos) avaliadas em 2008-2009, corresponde a aproximadamente a 26% do total dos agrupamentos de escolas e 20% das escolas não agrupadas do continente (IGEB, 2009, p.7).

Resultados Obtidos

Na tabela II menciona-se a percentagem das classificações atribuídas pelas equipas de avaliação para a totalidade das escolas avaliadas (n=287).

Tabela II- Classificações atribuídas nos dois domínios em análise para a totalidade da amostra (n=287)

Classificação atribuída	% de níveis atribuído da escala classificativa	
	Resultados	Capacidade de autorregulação e melhoria
Muito Bom (M. Bom)	7,3	4,2
Bom	59,6	35,9
Suficiente (Suf.)	32,8	53,7
Insuficiente (Ins.)	0,3	6,2
TOTAIS	100	100

Na tabela III, apresenta-se as classificações das escolas avaliadas por regiões.

Tabela III. Percentagem das classificações atribuídas, por Delegação Regional da IGE

Delegações Regionais	Capacidade de autorregulação e melhoria (%)				Resultados (%)			
	Ins.	Suf.	Bom	M. Bom	Ins.	Suf.	Bom	M.
Norte	2	49	46	3	1	27	69	3
Centro	0	46	46	8	0	28	54	18
Lisboa e Vale do Tejo	11	59	27	3	0	36	55	9
Alentejo	14	67	14	5	0	24	76	0
Algarve	17	66	17	0	0	72	28	0

Na tabela IV encontram plasmados os coeficientes de correlação calculados entre as duas variáveis (resultados e capacidade de autorregulação e melhoria). Os dados aí inscritos foram calculados com base em todas as unidades de gestão (escolas singulares e escolas agrupadas) avaliadas em cada Delegação Regional.

Tabela IV. Coeficientes de correlação. Cálculo efectuado com base em todas as unidades de gestão avaliadas em cada Delegação Regional [*Valor significativo ao nível de significância de 95% ($p < 0,05$)].

Delegações Regionais	Resultados vs capacidade de autorregulação e melhoria
DRN	0,39*
DRC	0,44*
DRLVT	0,46*
DRA	-0,08
DRAlg	0,21

Na tabela V apresenta-se para cada delegação territorial da IGE, os distintos coeficientes de correlação entre os resultados e capacidade de autorregulação e melhoria das escolas singulares, por região. De referir que na DRAalg não se determinou o coeficiente de correlação devido ao tamanho reduzido da amostra existente nessa área. Pois, apenas foram avaliadas 3 escolas não agrupadas.

Tabela V. Coeficientes de correlação. Cálculo efectuado com base nas escolas não agrupadas e avaliadas em cada Delegação Regional [*Valor significativo ao nível de significância de 95% ($p < 0,05$)].

Delegações Regionais	Resultados vs capacidade de auto- regulação e melhoria
DRN	0,61*
DRC	0,62*
DRLVT	0,46*
DRA	0
DRAlg	Não se determinou devido ao tamanho reduzido da amostra. Só 3 escolas não agrupadas

Análise dos Resultados Obtidos

Da apreciação global das classificações atribuídas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, verifica-se a predominância dos níveis positivos para os dois domínios em análise (Tabela I). Contudo, o domínio resultados registou a frequência mais significativa de classificações Muito Bom (7,3%) e Bom (59,6%). Já em relação à capacidade de autorregulação e melhoria, essa

percentagem é significativamente mais baixa, sendo de realçar que a classificação de suficiente predomina neste domínio (53,7%).

Observa-se, quer nas escolas agrupadas, quer nas escolas singulares, em algumas regiões, uma correlação positiva com significância estatística entre o domínio resultados e o domínio capacidade de autorregulação e melhoria. Em regra, a correlação entre as duas variáveis estudadas é maior nas escolas singulares do que nos agrupamentos.

Conclusões

Através de vários estudos verificou-se que a autoavaliação é uma característica de uma escola de sucesso e de qualidade.

Resulta inquestionável que a autoavaliação é uma ferramenta robusta para detetar erros, fragilidades, corrigir trajetórias e melhorar o funcionamento da organização, contribuindo para promover um serviço educativo de qualidade e melhorar os resultados educativos. É difícil «quantificar» os efeitos dos processos autoavaliativos na melhoria dos resultados dos alunos.

Neste trabalho concluímos que existe uma relação estatisticamente significativa entre os resultados e a capacidade de autorregulação e melhoria, o que corrobora os dados obtidos em várias investigações e indicia que a autoavaliação desempenha um papel preponderante na organização e funcionamento das instituições educativas.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A.J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/agosto. 2010. Consultado em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1581/1581.pdf>. (Acedido 19/02/2012).
- ALAIZ, V.; GOIS, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- ALEXANDRE, J. A. (1999). Insucesso escolar: o caso português. Consultado em <http://br.monografias.com/trabalhos3/insucesso-escolar/insucesso-escolar.shtml>. (Acedido a 10/11/08).
- Alves, M. P. (2003). «Avaliação de competências – mudar os nomes ou mudar as práticas?». *Revista ELO (A formação de Professores)*, número especial, pp. 203-211.
- BARROSO, J. (2006). *A Regulação das políticas públicas de Educação*. Educa.

- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25 (108-109), Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 715- 733.
- BENAVENTE, A. & CORREIA, A. P. 1980, *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa
- CLÍMACO, M.C. (2010). Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3), pp. 9-29. Consultado em :<http://www.rinace.net/riece/numeros/vol3-num3/art1.pdf>. (Acedido em 20/10/2011).
- DE KETELE, JEAN-MARIE (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck
- EDEL, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 1, núm.2. 2003. Consultado em <http://www.ice.deusto.es/RINACE/riece/vol1n2/Edel.htm>
- ESCUADERO, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1. Consultado em :http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm. (Acedido em 8/04/2011).
- EURYDICE (1995), *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos, Lisboa
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M. & HOPKINS, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2005). Efectividade da auto-avaliação das escolas. *Roteiro*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Consultado em :<http://www.ige.minedu.pt/upload/docs/EfectividadeAutoAvaliacao-Roteiro.pdf>. (Acedido em 07/03/2011).
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2009a). Aferição da Efectividade da Autoavaliação das Escolas. Relatório Nacional 2004-2007 - *Relatório*. Consultado em :http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Afericao_EfectividadeAuto_Avaliacao.pdf (Acedido em 07/03/2011).
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2009b). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2008-2009. *Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2009_Final.pdf (Acedido em 10/04/2011).

- INSPECCÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2010). Programa Acompanhamento – Auto-Avaliação das Escolas Relatório 2010. *Relatório*. Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_RELATORIO_Final.pdf. (Acedido em 21/04/2011).
- INSPECCÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2011). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2010-2011. *Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Consultado em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO .pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf) (Acedido em 07/03/2011).
- INSPECCÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2012). Avaliação Externa das Escolas Avaliar para a Melhoria e a Confiança-2006-2011. *Relatório*. Consultado em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf. (Acedido em 09/04/2012).
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- ROULLIER, J. (2004). «A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo». *Revista de Estudos Curriculares*, ano 2, n.º 2, pp. 239-261.
- SANTOS, L. (2002). «Auto-avaliação regulada – Porquê, o quê e como?». In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, pp. 77 – 84.
- STOLL, L. & WIKLEY, F. (1998). Issues on linking School Effectiveness and School Improvement», en W. HOEBEN (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion*, pp. 29-58. (Groningen, Institute for Educational Research, University of Groningen).

