

REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY**

ILA BEATRIZ MAIA**

Resumo: Este artigo incide na temática da avaliação institucional de escolas do ensino não superior, no contexto da globalização, do neoliberalismo e das políticas de *accountability*, com foco para os resultados escolares e para as práticas de inovação curricular. A metodologia do estudo é de natureza qualitativa, com recurso à pesquisa documental, tendo como *corpus* documental os referenciais da avaliação institucional adotados em Portugal e no Brasil. Este estudo possibilita uma discussão sustentada sobre a qualidade da escola, com foco para as agendas educativas centradas em resultados e para as práticas de inovação curricular orientadas para o sucesso dos alunos, a partir de referenciais de avaliação institucional.

Palavras-chave: *Accountability*. Avaliação Institucional. Globalização. Inovação Curricular. Resultados escolares.

Institutional evaluation referential in Portugal and Brazil: an approach in the context of globalization and accountability policies

Abstract: This article focuses on the theme of institutional evaluation of non-higher education schools, in the context of globalization, neoliberalism and accountability policies, focusing on school results and curricular innovation practices. The methodology is based on a qualitative study, using documentary research, analyzing the institutional evaluation referential adopted in Portugal and Brazil. This study enables a sustained discussion about school's quality, with a focus on educational agendas focused on results and curricular innovation practices oriented to student success, based on institutional evaluation referential.

Keywords: Accountability. Curricular Innovation. Globalization. Institutional evaluation. School results.

* Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Agradeço a leitura e a contribuição dos revisores anônimos deste texto.

** Doutoranda em Ciências da Educação, com Bolsa de Doutorado da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2020.04489.BD); Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: ib.maia@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5740-8232>

INTRODUÇÃO

Ao considerar o cenário da globalização, marcado pelo neoliberalismo no campo econômico, uma corrente de valorização dos resultados numéricos, que legitima a *accountability*, ganha força no campo educacional. Assim, as políticas educativas são reconhecidas pela competitividade econômica, (BALL, 2004), originando alterações de modo a dar resposta aos desafios colocados pelo desenvolvimento socioeconômico global, através de políticas de *accountability*, isto é, de uma cultura de avaliação centrada na prestação de contas e na responsabilização.

Neste trabalho são apresentados e analisados os referenciais de Avaliação Institucional¹ (AI) adotados em Portugal e no Brasil, através de uma metodologia de natureza qualitativa, com foco para a análise documental, a fim de demonstrar que, embora os processos de AI sejam diferentes nos dois países, ambos são marcados por políticas de *accountability*, assumidas de acordo com a realidade de cada contexto educativo. Esta investigação insere-se numa pesquisa de doutoramento, que tem como objeto de estudo os referenciais de AI adotados nos dois países, através do estudo empírico documental e das perspectivas de professores sobre como esses referenciais podem ser utilizados, ou não, como mecanismos de mudança em torno dos resultados escolares e das práticas de inovação curricular.

1 GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY

Num debate sobre o Estado, em que apresenta tanto a teoria funcionalista que preza pela conservação social, quanto a teoria marxista que defende uma mudança social, isto é, a ruptura da ordem, Bobbio (2014) demonstra que a representação do Estado se modificou com o tempo, derivando da teoria dos sistemas, isto é, baseia-se numa relação entre o conjunto das instituições políticas e o sistema social, através de uma relação demanda-resposta (*input-output*). A representação sistêmica do Estado é compatível com a teoria marxista e com a teoria funcionalista, pressupondo um esquema conceitual capaz de analisar como é que as instituições políticas funcionam e, também, de que forma exercem a sua função, independentemente das interpretações que sobre elas sejam feitas. Daí que a função das instituições políticas seja a de dar respostas às demandas provenientes do ambiente social, pois, “as respostas das instituições políticas são dadas sob a forma de decisões coletivas vinculatórias para toda a sociedade. Por sua vez, estas respostas retroagem sobre a transformação do ambiente social, do qual, em sequência ao modo como são dadas as respostas, nascem novas demandas” (*Ibid.*, p.60).

Nas últimas décadas verifica-se uma mudança significativa no papel do Estado, pautada pela emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança, do Estado-provedor para o Estado-regulador (BALL, 2004). O Estado passa a assumir os mecanismos de avaliação a fim de conduzir as atividades do setor público de forma distanciada, essa mudança provoca transformações nas instituições públicas, bem como nos próprios cidadãos. Ball defende ainda que essa transição só acontece devido à privatização e à performatividade, provocando efeitos em diversos setores, inclusive nos sistemas educativos, que deixam de ser um assunto apenas do interesse do Estado-Nação e passa a interessar questões de política global.

Esse é o cenário propício que faz emergir os ideais da globalização, que proporcionou uma maior interconectividade de pessoas, incluindo líderes e decisores políticos, bem como investigadores, propagando ideias políticas e conceitos, como economia do conhecimento, capital humano, *accountability*, por exemplo, que marcam o cenário educativo global (LINGARD; MARTINO; REZAI-RASHTI; SELLAR, 2016). Neste sentido, a educação não está imune ao processo da globalização, já que as políticas e as práticas educativas são intersetadas pelos princípios da globalização (DALE, 2004), provocando a uniformidade crescente da educação à escala global (SPRING, 2012). Assim, “no campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais

definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação” (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

As políticas e as práticas educativas nacionais e locais são forte e amplamente afetadas por instituições transnacionais, continuando os Estados-Nação a controlar o sistema educativo, embora sejam influenciados por uma superestrutura de processos para uma educação global, sendo que, muitas das vezes, essas políticas são adotadas com o intuito de facilitar a competição no mercado global (SPRING, 2015). Assim, “face à existência de modelos transnacionais de educação e formação, e face a processos amplos de convergência, a globalização tem um rosto que se identifica com a uniformização e com a ideia de que tudo se torna igual, independentemente dos contextos nacionais” (PACHECO, 2009, p. 108)

Na perspectiva de Dale (2004), a abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum assume que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais, bem como de seus currículos, são transpassados por modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, sendo que os diversos fatores nacionais não são fortes o suficiente para romper esses padrões impostos supranacionalmente. Nesse sentido, “as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de guíões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial” (*Ibid.*, p. 429). As principais instituições que afetam, atualmente, as políticas educativas são a OCDE, o Banco Mundial, a UNESCO, entre outras.

Nesta lógica, o neoliberalismo é assumido como o ideal econômico no contexto da globalização. As ideias de uma mínima intervenção do Estado nascem com a emancipação da sociedade civil-burguesa, isto é, o Estado opressivo dá lugar a uma sociedade libertada, legitimando a imagem da extinção do Estado ou sua redução aos mínimos termos, segundo Bobbio (2014). Deste modo, o neoliberalismo surgiu como uma derivação do liberalismo, na sua essência, assume a necessidade de uma intervenção do Estado, – uma das principais diferenças em comparação com o liberalismo, que afastou totalmente esta ideia – porém, opõe-se a qualquer tipo de ação que dificulte a concorrência entre os setores privados, isto é, alia o restabelecimento da intervenção estatal à ideia de mercado centrada na concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016).

Assim, a corrente da globalização marcada pelo viés econômico, o neoliberalismo, espalhou-se pelo mundo e gerou impacto diretamente na concepção e implementação de políticas a nível transnacional. As mudanças nos processos de políticas educativas devem ser atribuídas, essencialmente, à influência dos discursos de globalização nos próprios textos políticos, como efeito do surgimento de novas lógicas socioeconômicas, no final da década de 1970, em consequência de uma crise que ocasionou a reestruturação do sistema capitalista internacional, a globalização, segundo Charlot (2013).

Tais mudanças nas políticas provocaram, diretamente, mudanças na escola que, de acordo com Laval (2004), a partir da década de 1980, foi consolidada uma concepção cada vez mais individualista e mercantil da escola. Relativamente às políticas oficiais dos Estados, Libâneo (2016, p. 40) refere que “a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formação de currículos”.

É neste cenário que a linguagem da *accountability* ganha força, assente em princípios de competitividade e qualidade, considerando que “qualidade, igualdade e eficiência constituem os três vértices constitutivos de um triângulo de competitividade que funciona tanto para a lógica individualista pós-moderna, quanto para a lógica de controlo social neoliberal” (PACHECO, 2014, p. 368), confirmando uma grande tendência baseada na competição direta dos sistemas educativos nacionais em um mercado global (LAVAL, 2004).

O conceito de *accountability* é polissêmico e denso (AFONSO, 2009), porque pode assumir diferentes significados e é difícil de ser reduzido a apenas um. Ao mesmo tempo em que a *accountability* é compreendida como um conceito que transmite a ideia de confiabilidade e transparência (BOVENS, 2007), nos discursos políticos, por exemplo, também é encarada pela ótica do controle, como um conjunto de mecanismos e processos que se transformam em políticas de *accountability* (AUCOIN; HEINTZMAN, 2000) que servem para controlar o exercício do poder, inclusive em relação aos sistemas educativos e dentro da própria escola. Logo, as políticas de *accountability* são legitimadas pelos Estados avaliadores que “implantam sistemas de

indicadores nacionais que lhes permitem “dirigir” o sistema, “controlar” melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar de nível intermediário” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 882).

Assim, as dimensões que sustentam e se articulam em prol da densidade da *accountability* são a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, segundo Afonso (2009). Para Maroy e Voisin (2013), os mecanismos de prestação de contas são aplicados para avaliar o resultado das escolas e, conseqüentemente, o trabalho dos professores, neste sentido, a *accountability* escolar pode ser explorada através de dois elementos principais: a centralidade dos resultados e a responsabilização dos professores (MAIA, 2019). No entanto, as políticas de *accountability* podem assumir diferentes formas de acordo com o contexto em que são aplicadas e à finalidade a que se propõem.

Com efeito, a *accountability* pode ser considerada como um dos pilares da gestão pública e governança “porque constitui o princípio que informa o processo pelo qual aqueles que detêm e exercem autoridade pública são responsabilizados” (AUCOIN; HEINTZMAN, 2000, p. 45). As lógicas de *accountability* provocam alterações no modo de governar dos Estados, principalmente em termos de administração pública, refletindo diretamente nos sistemas educativos, com o intuito de atender às novas demandas e aos imperativos das atuais formas de organização da sociedade, como efeito da globalização.

As políticas transnacionais delineiam políticas de *accountability*, considerando que a interferência dos organismos internacionais no exercício de poder dos Estados tem crescido cada vez mais. Nesse sentido, essas políticas acabam por legitimar a isenção de responsabilidade do Estado, fazendo com que assuma o papel de gerenciador e regulador, isto é, transfere o foco para o gerenciamento dos resultados, no contexto educativo, por exemplo. Por conta disso, os resultados padronizados e baseados em processos prescritos são considerados os mais fiáveis para que o Estado exerça sua função reguladora (AUCOIN; HEINTZMAN, 2000), transformando-se, posteriormente, no Estado-avaliador (AFONSO, 2012), isto é, os Estados passaram a contribuir significativamente para a construção de um sistema internacional de avaliação comparada, através do uso de modelos de gestão privada no domínio público com foco para os resultados dos sistemas educativos.

Libâneo (2016, p. 42) ressalta, ainda, que a internacionalização das políticas educacionais é considerada como um movimento no contexto da globalização, já que “agências internacionais multilaterais de tipo monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento”. No entanto, tais recomendações são tão alargadas que não se verificam apenas para os países emergentes ou em desenvolvimento, como diz o autor; os países mais desenvolvidos também são, de certa forma, ‘geridos’ por políticas transnacionais que são delineadas pela linguagem de *accountability*.

A emergência do Estado-avaliador valida a centralidade da *accountability* escolar nos sistemas educativos, inclusive dentro das próprias escolas, instaurando uma cultura numérica baseada em *rankings* de escolas que são elaborados a partir dos resultados de testes em larga escala e de exames nacionais. Espera-se, então, que alunos e professores estejam de acordo com um currículo preestabelecido, que também é definido pelos testes padronizados, reforçando a relevância dos resultados e a responsabilização dos professores; em outras palavras, “o professor será alguém mais preocupado com a implementação das políticas governamentais do que com as respostas que se torna premente dar às necessidades dos alunos (PACHECO, 2019, p. 25). Assim, são legitimados mecanismos de AI e de avaliação em larga escala com o objetivo de avaliar escolas, gestores e professores a partir dos resultados escolares dos alunos.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS E INOVAÇÃO

Considerando que a “avaliação institucional em educação busca se tornar um instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais, no âmbito da melhoria da qualidade” (BELLONI, 1999, p. 32), nos últimos anos, a avaliação das escolas tem sido frequentemente “associada a políticas de descentralização, e de concessão de autonomia escolar, tem sido apontada como meio de prestação de contas e, simultaneamente, como um processo de melhoria da qualidade da educação” (GONÇALVES; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 73). Por isso, a sociedade e as relações sociais não podem ser

pensadas sem considerar quer as características da globalização, quer o pressuposto de que o motor central da globalização é o mercado global (SOBRINHO, 2009).

Os caminhos percorridos pelos discursos sobre a globalização no campo das políticas educativas são fortemente marcados por políticas de *accountability*, reconhecidas na realidade escolar, estabelecendo as ideias de participação e de qualidade como palavras de ordem para as instituições educativas, independentemente do nível de ensino e do caráter formal ou não da instituição (LEITE, 2009). Desta forma, “o interesse político sobre a avaliação centra-se, assim, num exercício contábil de evidenciar o que realmente se trabalha na escola, tanto a nível institucional quanto no plano das aprendizagens” (SOUSA; PACHECO, 2019, p. 540).

Num cenário de globalização de *standards* que atinge toda a conjuntura educacional, a AI promove uma discussão baseada por diferentes abordagens sobre sua natureza transdisciplinar e o impacto e os efeitos que produz (PACHECO; SEABRA; MORGADO, 2014). Admitindo que a avaliação só existe através de processos que são reconhecidos a nível de políticas “é neste aspeto que a avaliação desempenha, hoje em dia, sobretudo em tempos marcados pelas políticas de *accountability*, um papel central numa *política baseada na evidência*” (*Ibid.*, p. 18). Dessa forma, a AI transforma-se “num processo regulado transnacionalmente” (SOUSA; PACHECO, 2019, p. 541), sendo que para implementá-lo os governos nacionais assumem uma autonomia controlada, já que as regras são definidas externamente e o processo de implementação determina uma lógica quantitativa de avaliação. Assim, “a partir do início da década de 90 do século passado, (...) a agenda da avaliação educacional, com destaque para a avaliação institucional das escolas, irrompeu com particular centralidade e vigor, assumindo-se como componente nuclear das políticas de *accountability*” (SÁ, 2018, p. 801).

De acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), as reformas educativas que têm sido implementadas, nas últimas décadas, são identificadas por determinados aspectos, por exemplo: a centralidade dos sistemas de avaliação, que alimentam políticas de responsabilização baseadas em modelos de avaliação externa; o fortalecimento do discurso de uma gestão democrática da escola, sob o pretexto da melhoria de resultados, legitimando a busca por outras fontes de recurso, sem ser a pública; o estímulo aos mecanismos de competição entre escolas, através da justificativa de melhoria da qualidade; a valorização dos resultados. Aliado a isso, “o peso da *accountability* nos processos e práticas de avaliação tem como tela de fundo modelos de políticas baseadas em evidências, em testes à larga escala e em resultados externos” (SOUSA; PACHECO, 2019, p. 540).

Nesse sentido, para Laval (2004), as reformas orientadas pela competitividade têm como finalidade, em primeiro lugar, a melhoria da produtividade econômica através da melhoria da qualidade do trabalho. Por conta disso, a standardização dos objetivos e dos controles, bem como a descentralização, a mutação da gestão empresarial educativa e a formação dos docentes podem ser consideradas reformas centradas na produtividade.

No entanto, ao corroborar a ideia de que se vive, atualmente, um terceiro momento das reformas educativas, a partir da década de 1990, Morgado (2018) defende que essas mudanças na educação estão centradas nas aprendizagens dos alunos e sua melhoria, isto é, esta fase das reformas está orientada para as salas de aula, através de estratégias capazes de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos, articulando-se com a mudança da própria escola e do desempenho profissional dos professores, isto é, capaz de mobilizar as capacidades e competências da própria instituição para a mudança. A AI, nesse sentido, pode ser usada como um mecanismo para potenciar esse processo centrado na aprendizagem dos alunos e na melhoria da escola, isto é, um instrumento de melhoria da educação que provoca impacto no processo de transformação social, através da qualidade e democratização (BELLONI, 1999).

Através dessa lógica, esta mesma autora identifica uma tendência de AI voltada para a efetividade científica e social da instituição – referindo-se ao ensino superior, mas que também pode ser aplicada às escolas –, orientada por uma lógica de transformação baseada na identificação dos acertos e dificuldades a fim de promover a melhoria institucional e a “construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento social” (*Ibid.*, p. 37). Numa perspectiva complementar, Leite (2009) defende uma AI através de uma perspectiva emancipatória, capaz de desenvolver a participação, a solidariedade e o prazer, isto é, “diz respeito à participação da comunidade, com sujeitos de diferentes saberes, capazes de reciprocidade, para produzir através

da avaliação um conhecimento-emancipação, não colonialista” (*Ibid.*, p. 110), reforçando uma ideia de avaliação como possibilidade de melhoria da qualidade da educação que remete “para um processo ao serviço da comunidade em que se insere a escola, e dos seus atores (alunos, professores e comunidade em geral), visando o alcance de mudanças significativas, a diferentes níveis” (GONÇALVES et al., 2014, p. 74).

Contudo, o que se tem verificado é que “os sistemas de desempenho da escola consistem na valorização de suas características organizacionais e nos efeitos observáveis nos resultados das aprendizagens, camuflando as questões curriculares e pedagógicas” (SOUSA; PACHECO, 2019, p. 540), mesmo que as avaliações e a prestação de contas sejam reconhecidas como mecanismos de validação para inovações educativas, no nível interno e externo (HENRIQUES; ABELHA; SEABRA; MOURAZ, 2020). Assumindo a inovação educativa como “aquela que efetivamente se centra no desenvolvimento de novas estratégias e soluções de ensino-aprendizagem” (*Ibid.*, p. 145), a inovação também serve aos ideais do mercado, através de uma linguagem de *accountability*, vinculada por agendas transnacionais, em que a mensuração é tida como uma estratégia de inovação (PACHECO, 2019). Além disso, Pacheco (2019, p. 94) chama atenção para a *teoria normativa da mudança* em que predomina uma “perspetiva instrumental, técnica e burocrática” em que a inovação é definida num contexto político-administrativo e, depois, deve ‘materializar-se’ através da implementação nas salas de aula e nas práticas da escola.

Nesse sentido, mesmo que a inovação educativa assuma um papel de destaque nos discursos sobre educação, constata-se que também pode se tornar um artifício que serve aos ideais de uma cultura de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Por conta disso, relativamente ao campo da AI, o papel dos organismos transnacionais e supranacionais tem sido o de “definir orientações e delimitar procedimentos técnicos que traduzem um referencial técnico global” (PACHECO; MORGADO; SOUSA; MAIA, 2020, p. 21). Assim, os referenciais de AI que são adotados por diferentes países acabam por coincidir em muitos aspectos, já que, constantemente, têm sido utilizados como mecanismos de promoção da competitividade, quando o ideal seria que promovessem a melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como da qualidade da escola, tendo a inovação, principalmente curricular, como um fator potenciador neste processo.

3 METODOLOGIA

A importância do procedimento científico da investigação deve ser reconhecida, já que é o ponto de partida que inclui a elucidação de um objeto de pesquisa, a formulação do problema ou das questões de investigação, a elaboração dos objetivos e a escolha rigorosa dos métodos. A opção pela metodologia de natureza qualitativa é justificada pelo fato de valorizar a “construção de representações precisas dos fenômenos sociais” (CARDANO, 2017, p. 15).

É neste sentido que a opção pela pesquisa qualitativa se verifica nesta investigação, a escolha por um estudo de natureza qualitativa possibilita a compreensão da natureza do fenômeno, em que se situa a problemática de pesquisa, baseada nos referenciais de AI adotados em Portugal e no Brasil. Por isso, admite-se que a natureza do problema acaba por determinar o método, em outras palavras, “a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 15).

Para além da pesquisa bibliográfica aprofundada sobre a temática da investigação, a análise documental (BOGDAN; BIKLEN, 1994) dos referenciais de AI adotados em Portugal e no Brasil é a principal técnica de recolha de dados. Os dados são analisados através da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; ESTEVES, 2006), sendo de realçar que os dados apresentados neste texto fazem parte de um estudo mais abrangente, que adota as metodologias qualitativa e quantitativa.

A análise documental e a pesquisa bibliográfica são muito parecidas, no entanto, as fontes analisadas em cada uma são diferentes, ou seja, “a ideia de que dados e teoria se encontram em afloramentos disponíveis é uma clara justificação para o uso de múltiplas fontes de dados. O argumento é que os resultados obtidos numa pesquisa são sempre em algum grau um artefacto do método usado para a recolha de dados” (LEE, 2003, p. 22-23). Assim, os documentos analisados não receberam nenhum tratamento analítico, enquanto a análise bibliográfica está baseada na visão de inúmeros autores sobre uma determinada temática. Neste estudo, além das fontes bibliográficas que apresentam e discutem os referenciais de AI adotados no Brasil e em Portugal, também foram analisados os documentos oficiais sobre a AI no caso dos dois países. No caso de

Portugal, os relatórios globais referentes ao 1º e 2º ciclos de Avaliação Externa das Escolas (AEE) (PORTUGAL, 2009; 2011; 2013) e o referencial do 3º ciclo de AEE (ABRANTES, 2018), explorando aspectos centrais desses documentos. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) foi o ponto de partida para a análise sobre os referenciais de AI.

4 REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL

4.1 PORTUGAL

No contexto português, e no que diz respeito à AI das escolas do ensino não superior, a AEE resulta de um longo histórico de políticas educativas orientadas para a avaliação da qualidade das escolas, através de uma trajetória marcada por concepções de autoavaliação, avaliação integrada e pela relação entre avaliação externa e autoavaliação (GONÇALVES et al., 2014). Assim, a lei nº. 31/2002, de 20 de dezembro, instituiu a avaliação externa (Artigo 5º) que se realiza por ciclos, bem como deu início à obrigatoriedade de as escolas de ensino não superior realizarem a autoavaliação, que consta no Artigo 6º (FIALHO; SARAGOÇA; CORREIA; GOMES; SILVESTRE, 2020). Nesse sentido, a AEE tem sido consolidada ao longo dos anos, sempre organizada a partir de referenciais, com domínios, campos de análise e indicadores. Dessa forma, “(...) rege-se por um referencial padronizado, organizado pela IGEC num modelo cíclico, em que todas as escolas são avaliadas em intervalos regulares pela IGEC, à luz do que vem sendo realizado nos restantes países da Europa” (SOUSA; PACHECO, 2018, p. 242).

No 1º ciclo de AEE (2006-2011), foram avaliados 1131 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, privilegiando cinco domínios de avaliação (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança; Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola) através de uma escala de classificação com quatro níveis (Muito Bom; Bom; Suficiente; Insuficiente). A metodologia de avaliação consistiu na análise documental e em registros estatísticos e de uma visita da equipe de avaliadores – constituída por dois inspetores e um docente/investigador do ensino superior – com uma duração de dois a três dias, em que foram realizadas entrevistas em painel a vários membros da comunidade educativa, por exemplo, diretores, professores, pais, alunos e trabalhadores não docentes, bem como a observação das instalações e dos equipamentos, isto é, do ambiente educativo (PORTUGAL, 2009).

Assim, o 1º ciclo de AEE foi fundamental para instituir a relevância da AI das escolas do ensino não superior na realidade portuguesa, por isso, “o registo de descontinuidade que caracterizou a avaliação de escolas em Portugal, durante vários anos, parece ter dado lugar a uma política de maior sustentabilidade com a implementação do modelo de AEE, em 2006” (GONÇALVES et al., 2014, p. 85). No entanto, Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello e Alferes (2020) referem um estudo analítico das classificações que foram atribuídas no âmbito do 1º ciclo de AEE que identificou que os cinco domínios de análise poderiam ter sido reduzidos a dois componentes predominantes, revelando uma redundância entre os domínios: i) os aspectos pedagógicos e funcionais, que se referiam aos Resultados e à Prestação do Serviço educativo; ii) os aspectos estruturais ou organizacionais da escola, relacionados aos domínios Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola. Além disso, outras conclusões do estudo citado foram convergentes com as alterações introduzidas no 2º ciclo de AEE, constatando que a avaliação externa produz impacto a nível das políticas educativas, do próprio modelo de avaliação e dos procedimentos, isto é, nas práticas do ambiente escolar (PACHECO et al., 2014).

O 2º ciclo de AEE (2011-2017), implementado com a finalidade de reforçar a credibilidade do processo de avaliação externa, bem como para a consolidação do modelo, promovendo a sua sustentabilidade (GUERREIRO, 2015), abrangeu a avaliação de 812 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Nesse sentido, como garantia da qualidade das escolas, a AEE permanece no cenário das políticas educativas com foco para três objetivos primordiais: capacitação, regulação e participação (PORTUGAL, 2011). Do referencial são identificados três domínios de avaliação (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão), através de uma escala de classificação que incluiu mais um nível, o Excelente, além dos níveis que já constavam no 1º ciclo. A equipe de avaliação seguiu a mesma formulação do ciclo anterior e a metodologia de avaliação seguiu, basicamente, os mesmos procedimentos de recolha de dados, além da introdução de questionários de satisfação aplicados aos alunos, pais e trabalhadores

docentes e não docentes (PORTUGAL, 2013). Portanto, o 2º ciclo de AEE foi assumido através de uma perspectiva de continuidade, estabilidade e melhoria do ciclo anterior, consolidando os fatores de sustentabilidade assinalados no 1º ciclo (GUERREIRO, 2015).

O 3º ciclo de AEE foi iniciado em 2018, tendo sido divulgados, até fevereiro de 2021, 81 relatórios de avaliação, seguindo uma lógica de continuidade em relação aos ciclos anteriores. Embora mudanças consideráveis tivessem sido introduzidas no processo de avaliação externa. Sobre os domínios deste ciclo, um fator diferenciador consiste em definir a autoavaliação como um domínio autônomo de avaliação, afirmando, assim, a relevância da relação entre a avaliação externa e a autoavaliação, além de manter os domínios do 2º ciclo. Por isso, os domínios do 3º ciclo de AEE são os seguintes: Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo; Resultados. Estes abrangem um total de 12 campos de análise, explicitados em 40 referentes e 127 indicadores, respetivamente. A metodologia conta com as mesmas técnicas de recolha de dados do ciclo anterior, no entanto, introduz a observação da prática educativa e letiva, isto é, a observação de aulas. A equipe de avaliação passou a contar com dois inspetores e dois peritos externos, sendo um docente/investigador do ensino superior e um especialista da comunidade educativa (ABRANTES, 2018).

Relativamente ao domínio Prestação do Serviço Educativo, o campo de análise Oferta Educativa e Gestão Escolar tem como um de seus referentes a Inovação Curricular e Pedagógica. Os indicadores desse referente voltam-se para a avaliação das iniciativas de inovação curricular e inovação pedagógica, bem como, para a definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo. Demonstrando a importância das práticas de inovação curricular e pedagógica como pilar para a promoção da qualidade da escola. Assim, as práticas de inovação nas escolas são valorizadas e avaliadas, considerando os novos quadros normativos que orientam o currículo e que assumem a inovação educativa como um elemento fundamental do desenvolvimento curricular (HENRIQUES et al., 2020). Desse modo, sobre os fatores de sustentabilidade que o 3º ciclo deveria gerar para promover a consolidação de um modelo mais eficiente de avaliação externa, de acordo com Guerreiro (2015), é possível salientar que as oportunidades assinaladas consistem, principalmente, no enfoque para a sala de aula, isto é, os projetos e estratégias precisam refletir no ensino e aprendizagem dos alunos.

Considerando que, “o facto de o modelo de avaliação externa das escolas, quer no primeiro, quer no segundo ciclos, não incorporar a observação de aulas tem sido interpretado em alguns estudos e análises como um fator limitador do impacto da avaliação na mudança das práticas pedagógicas e na melhoria dos resultados escolares” (SÁ, 2018, p. 813), a sala de aula, no referencial de 3º ciclo de AEE, é reconhecida como o espaço por excelência da prestação do serviço educativo, pelo que a autoavaliação, a prestação do serviço educativo, a liderança e gestão devem estar orientados para ela, porque também é o espaço em que os resultados escolares, também, são ‘moldados’.

Em suma, muitos são os fatores que diferenciam o 3º ciclo de AEE dos ciclos anteriores, porém, a valorização da autoavaliação, principalmente pelo fato de ser assumida como um domínio autônomo de avaliação, e o foco para o interior da sala de aula são dois dos fatores que diferenciam o atual ciclo de AEE, promovendo uma avaliação que, embora valorize os resultados escolares, está atenta às práticas de autoavaliação e ao processo de ensino-aprendizagem, assumindo-os como o pilar para a promoção da melhoria da qualidade das escolas.

4.2 BRASIL

No Brasil, a AI incide mais no ensino superior, pois nos ensinos fundamental e médio é realizada por intermédio de testes em larga escala. Seguindo o mesmo caminho da implementação da avaliação do ensino superior, observa-se que, a partir do final da década de 1980, a avaliação começou a integrar as políticas e práticas governamentais direcionadas para a educação básica (BONAMINO; SOUSA, 2012). Em 1991, foi criado o SAEB, pelo MEC, como primeira resolução de uma organização de avaliação dos ensinos fundamental e médio. O SAEB continua sendo o “principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica” (*Ibid.*, p. 376), é um exame realizado a cada dois anos e aplicado a uma amostragem de alunos matriculados

regularmente no 6º e 9º ano do ensino fundamental, bem como no 3º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas, situadas em zonas urbanas e rurais.

Em 2019, foi anunciado, pelo MEC, que testes de ciências da natureza e ciências humanas para os alunos do 9º ano do ensino fundamental passariam a compor o SAEB (BRASIL, 2019), equiparando-se ao teste PISA. Além disso, “os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376). Assim, a AI configura-se como um instrumento de pressão em termos de *accountability*, pelo que os resultados escolares têm um peso significativo na agenda das escolas, invisibilizando a participação dos alunos no processo de aprendizagem (WELTER, 2016). Logo, os testes em larga escala têm promovido a responsabilização dos profissionais da escola pelos resultados, expressos por indicadores restritos à mensuração da dimensão cognitiva, promovendo o treinamento dos alunos para os testes, bem como a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (GOMES, 2019).

Nesse sentido, além do SAEB, a política de avaliação educacional engloba diferentes testes em larga escala a nível nacional, por exemplo, a Prova Brasil e o ENEM, mas também a nível estadual e municipal dado que “paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens” (CASTRO, 2009a, p. 273). De fato, “as reformas educativas implantadas nas últimas décadas caracterizam-se, entre outros traços, pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação” (BAUER et al., 2015, p. 1367). Por isso, as avaliações em larga escala convertem-se em instrumentos de mensuração do desempenho escolar dos alunos, através de parâmetros curriculares que são considerados como o currículo que todos os estudantes deveriam ter acesso.

Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliações da educação em larga escala no Brasil, a primeira geração corresponde à avaliação diagnóstica, isto é, a avaliação capaz de aferir a qualidade da educação brasileira, sem nenhum tipo de implicação direta nas escolas e no currículo, como é o caso do SAEB. A segunda geração promove a divulgação pública dos resultados das avaliações, no entanto, essa divulgação não produz algum tipo de benefício material para as escolas, por exemplo, a Prova Brasil, porém “esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (*Ibid.*, p. 375). Relativamente à influência da Prova Brasil no currículo, Becker (2012, p. 41) salienta que “algumas redes têm feito alterações em seus currículos e na sua organização escolar como se a aquisição do então considerado básico fosse sinônimo de qualidade da educação”. Por fim, as avaliações de terceira geração fazem referência às políticas de responsabilização, assegurando sanções ou recompensas em função dos resultados dos alunos e das escolas, é o caso de sistemas de AI que ocorrem a nível estadual.

Nesse sentido, a valorização das provas acaba por fortalecer uma cultura enraizada na escola, isto é, a avaliação serve como um instrumento de classificação e seleção dos alunos através do mérito que reduz, ou quase impossibilita, a afirmação da avaliação formativa nas práticas escolares. Assim, “resultados obtidos pelos alunos em exames não podem ser tomados como indicadores absolutos da saúde de uma instituição escolar. Menos ainda devem ser tomados isoladamente como retrato fiel e autoexplicativo da realidade da escola” (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 155).

Contudo, no Brasil, a avaliação tem sido encarada como sinônimo de política educativa, sendo que, para Neto (2018), não passa de um instrumento que deve servir para aprimorar o processo educativo e, conseqüentemente, as políticas educativas. Por isso, a difusão dos testes em larga escala demonstra que “a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem” (CASTRO, 2009b, p. 6). Considerando, no contexto brasileiro, que as avaliações externas também funcionam como “ponto de apoio para o acompanhamento do desenvolvimento de alunos e escola e a tomada de decisões” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 431), defende-se, nesse caso, que os testes em larga escala deveriam ser substituídos por um processo de AI mais amplo, com informação sobre a realidade das escolas (ESTEBAN, 2012), com vista a uma

AI participada e emancipatória (LEITE, 2009) e ao envolvimento não só de diretores, como de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho a AI foi analisada através dos referenciais adotados em Portugal e no Brasil. É certo que a globalização e o neoliberalismo provocam impacto ao nível das políticas educativas, imprimindo uma linguagem de *accountability*, que é veiculada por organismos transnacionais. Este é o aspecto comum entre os referenciais de AI de Portugal e do Brasil, pois ambos são marcados por políticas de *accountability*, que promovem a valorização dos resultados e dos *rankings*, por exemplo. Comumente, muitos países implementam sistemas de avaliação institucional de escolas baseados em ‘recomendações’ e modelos internacionais, adaptando-os aos respetivos sistemas educativos e aos contextos nacionais.

No entanto, enquanto no Brasil a AI se verifica através de resultados de testes e exames nacionais, que são utilizados para construir índices de qualidade da educação, em Portugal o 3º ciclo de AEE reconhece a centralidade da sala de aula e promove a articulação entre autoavaliação e avaliação externa. Os resultados apresentados sobre AI em Portugal e no Brasil indicam que tais processos mobilizam sobremaneira o campo das políticas públicas em educação de modo diferente: em Portugal é possível perceber um impacto mais direto sobre a experiência na avaliação interna e na avaliação externa da escola, através do modelo de AEE que inclui a visita às escolas e a auscultação da comunidade educativa local e, recentemente, a observação da prática letiva, fato que não é tão evidenciado no Brasil, em que a AI se dá através dos resultados dos alunos em testes em larga escala e exames nacionais, constituindo um retrato, que não pode ser considerado fiel, das instituições educativas. Independente da natureza do referencial de AI, nota-se que, em diferentes escalas, são marcados pela lógica da *accountability*, tanto pela centralidade dos resultados, quanto pela responsabilização dos professores.

Simultaneamente, no mesmo cenário marcado pela homogeneização e estandardização de processos e práticas, a inovação educativa, com foco para a inovação curricular, pode ser compreendida como forma de promoção da melhoria das aprendizagens e fortalecimento de práticas autônomas. Assim, em Portugal, a AEE deve constituir-se enquanto um mecanismo de defesa das práticas de inovação curricular, promovendo a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, embora os testes e exames nacionais provoquem certa delimitação do currículo, a inovação curricular é um caminho capaz de apoiar a melhoria do ensino e das aprendizagens, através de um processo de AI mais democrático e participativo, com o envolvimento de toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (Coord.). *Avaliação externa das escolas: proposta de modelo para o 3º ciclo de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação. 2018.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- AUCOIN, P.; HEINTZMAN, R. The dialectics of accountability for performance in public management reform. *International Review of Administrative Sciences*, v. 66, p. 45-55, 2000.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRA, C., Bidarra, M. G., Vaz-Rebello, M. P., Alferes, V. A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In: PACHECO, J.; MORGADO, J. C.; SOUSA, J. (Org.). *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceituais*. Porto: Porto Editora, 2020. p. 101-120.

- BAUER, A.; ALAVARSE, O.; OLIVEIRA, R. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.41, n. especial, p. 1367-1382, 2015.
- BECKER, F. Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da “qualidade” para o currículo?. *REICE*, v. 10, n. 4, p. 37-48, 2012.
- BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento para a democratização da educação. *Linhas Críticas*, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999.
- BOBBIO, N. *Estado, Governo, Sociedade*: Para uma teoria geral da política. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. P. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BOVENS, M. Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, v. 13, n. 4, p. 447-468, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb 2019 terá testes de ciências e alfabetização será avaliada no 2º ano do Ensino Fundamental*. Portal Inep, 02 de jun. de 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2019-tera-testes-de-ciencias-e-alfabetizacao-sera-avaliada-no-2-ano-do-ensino-fundamental/21206>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- CARDANO, M. *Manual de pesquisa qualitativa*: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009a.
- CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009b.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.
- ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. (Org.). *Fazer investigação*: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.
- FIALHO, I. et al. O quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; SOUSA, J. (Org.). *Avaliação institucional e inspeção*: perspectivas teórico-conceituais. Porto: Porto Editora, 2020. p. 63-100.
- GOMES, C. C. *Currículo e avaliação em larga escala*: os gestores de escolas com alto índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.
- GONÇALVES, E.; FERNANDES, P.; LEITE, C. Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In: PACHECO, J. A. (Org.). *Avaliação externa de escolas quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 71-87.
- GUERREIRO, H. L. A avaliação externa de escolas em Portugal. Da sustentabilidade no presente, aos desafios no futuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madri, v. 13, n. 4, p. 131-147, 2015.
- HENRIQUES, S.; ABELHA, M.; SEABRA, F.; MOURAZ, A. Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; SOUSA, J. (Org.). *Avaliação*

- institucional e inspeção: perspectivas teórico-conceituais*. Porto: Porto Editora, 2020. p. 141-164.
- LAVAL, C. *La escuela no es una empresa*. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós, 2004.
- LEE, R. M. *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva, 2003.
- LEITE, D. Avaliação institucional e o trabalho docente: perspectiva emancipatória. *REGAE*, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 105-120, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- LINGARD, B.; MARTINO, W.; REZAI-RASHTI, G.; SELLA, S. *Globalizing educational accountabilities*. New York: Routledge, 2016.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2007.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidades das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014.
- MAIA, I. B. *Globalização e políticas de accountability: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2019.
- MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013.
- MORGADO, J. C. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In: MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; MOREIRA, A. F.; VIEIRA, A. (Org.). *Currículo, Formação, Internacionalização: desafios contemporâneos*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), 2018. p. 72-83.
- NETO, J. L. H. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018.
- PACHECO, J. A. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 363-371, 2014.
- PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 22, n. 1, p. 105-143, 2009.
- PACHECO, J. A. *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019.
- PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; MAIA, I. B. Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceitual no contexto metodológico de um estudo nacional. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; SOUSA, J. (Org.). *Avaliação institucional e inspeção: perspectivas teórico-conceituais*. Porto: Porto Editora, 2020. p. 13-62.
- PACHECO, J. A.; SEABRA, F.; MORGADO, J. C. Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In: PACHECO, J. A. (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceitual*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 15-55.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Inspeção-Geral da Educação (IGE). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. 2009. Disponível em: <https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas - Relatório Final*. 2011. Disponível em: <https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2_2011/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Relatório*. 2013. Disponível em: <https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

- SÁ, V. Avaliação institucional de escolas de educação básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 801-821, 2018.
- SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In: LEITE, D. (Org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33-55.
- SORDI, M. R.; LÜDKE, M. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: LEITE, D. (Org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 155-172.
- SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Percepções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 237-258, 2018.
- SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 536-556, 2019.
- SPRING, J. *Globalization and educational rights: An intercivilizational analysis*. New York: Routledge, 2012.
- SPRING, J. *Globalization of education: An introduction*. New York: Routledge, 2015.
- WELTER, C. B. *Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

NOTA EXPLICATIVA

¹ Embora seja no âmbito da Avaliação Institucional, este artigo não incide numa perspectiva de avaliação de desempenho, tal como é proposto pelo *New Public Management*, que valoriza a responsabilização dos serviços públicos.

Recebido em: fevereiro de 2021

Aprovado em: maio de 2021