

Lógicas da institucionalização da avaliação das escolas: uma meta-análise

Lógicas de la institucionalización de la evaluación de las escuelas: un metanálisis

Logics of the institutionalization of school assessment: a meta-analysis

Henrique Ramalho 

| Destaques

A avaliação das escolas como política educativa de charneira.

A avaliação de escolas entre o efeito performativo e a lógica da democratização.

Contributos para a (re)teorização da avaliação de escolas em Portugal.

| Resumo

O presente estudo organiza-se na linha dos estudos meta-analíticos, tendo como objeto de análise a avaliação de escolas, enquanto política educativa de charneira. Estando metodologicamente suportado na Teoria Fundamentada nos Dados, na linha da revisão sistemática qualitativa, o objetivo do estudo é sistematizar, de forma holística, os alinhamentos da avaliação de escolas em Portugal, enquanto objeto de estudo visado na investigação académica nacional. O quadro geral das nossas ilações aponta para uma normalização do funcionamento das escolas e dos sentidos da prestação do serviço educativo público no âmbito de uma cultura hegemónica de performatividade, definitivamente instituída pela avaliação interna e externa da escola pública portuguesa, cujos efeitos de democratização da decisão sobre a ação educativa surgem substancialmente diminuídos.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

| Palavras-chave

Escola pública. Avaliação de escolas. Meta-análise.

Recebido: 19.03.2024

Aceito: 06.12.2024

Publicado: 16.12.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202453172>

| Introdução

A avaliação (interna e externa) das escolas tem vindo a emergir, em Portugal, como uma das políticas educativas de charneira. Ainda que a sua arquitetura (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro [Portugal, 2002], alterada pelo art.º 182.º da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro [Portugal, 2012]) se mostre, definitivamente, normalizada, aceite e consensual por toda a sociedade, temos como objetivo central analisar e sistematizar os alinhamentos dessa avaliação presentes na investigação académica de referência, tendo por base procedimentos metodológicos próprios da meta-análise de conteúdo sistemática.

Subjaz a esta opção metodológica o pressuposto de prosseguirmos um caminho inovador da meta-análise em educação, na sua extrapolação da descrição para a compreensão e (re)teorização do fenómeno educativo que aqui circunstanciamos como *avaliação de escolas*, tomando por empréstimo o enunciado das questões epistemológicas de Strauss e Corbin (1998, p. 127), aventando, desde já, as nossas questões de investigação: *i)* o que é a avaliação de escolas? *ii)* quando acontece? *iii)* onde acontece? *iv)* porque é que acontece? *v)* como é que ocorre? *vi)* com que consequências se manifesta? Congruentemente, como ponto de partida, explicitamos o nosso problema de investigação no sentido de nos confrontar-mos entre uma deriva da avaliação de escolas alinhada com a prerrogativa da performatividade organizacional da escola e dos seus atores e entre uma conceção que, por meio da sua institucionalização recente, seja suscetível de um incremento da melhoria da prestação do serviço educativo, a custo de uma progressiva democraticidade do funcionamento das escolas. Porquanto, partimos, de forma mais explícita, do seguinte questionamento: como é caracterizada a avaliação de escolas em Portugal, em termos de conceção, periodicidade, contextos, atores e finalidades, e com que lógicas e efeitos é que se tem vindo a institucionalizar, designadamente, se na linha da performatividade ou, pelo contrário, da democraticidade do serviço público da educação? Neste alinhamento de problematização, damos o necessário destaque a uma preocupação em analisar e compreender a relação da avaliação das escolas com agendas antagonizadas entre si, mormente, a avaliação de escolas instituída na agenda da performatividade económica e mercantil escolar *versus* a sua vocação para incrementar maiores níveis de democraticidade no funcionamento das escolas.

| Um breve revisitar dos sentidos contemporâneos da avaliação de escolas

Numa abordagem mais ampla, não será despidiendo indagarmos a política de avaliação das escolas na linha da agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2000; Antunes, 2005), propondo-nos desocultar os propósitos de *accountability* (Afonso, 2017; Ólafsdóttir et al., 2022a) com que tem vindo a emergir no panorama, especificamente, nacional, ainda que não a desvinculando das interferências das agendas supranacionais de referência, como será o caso da

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da Comissão Europeia (CE) (European Commission, 2018; Reis & Araújo, 2023). Neste encaço, com particular destaque, surge a ideia de que a avaliação externa das escolas traduz-se em um “[...] contacto com as escolas, em forma de auditoria externa, ocorre numa lógica de assegurar a *accountability*” (Sousa & Pacheco, 2018, p. 835).

Favorece-se a standardização, a condição de exterioridade e a quantificação dos resultados, suscitadas pelas teorias da nova gestão pública como fontes de inspiração e de legitimação (Sousa, 2020; Watts & Quigley and Watts, 2023). Também por isso, surge inscrita no modelo clássico de inovação, sedado na lógica vertical do *top-down* (Santos Guerra, 2013), na esteira de uma prescrição normalizada de fabricação de resultados (Gouveia, 2017; Ólafsdóttir et al., 2022a), traduzida em procedimentos de extração de contas (Lima, 2015), enquanto prerrogativa da administração central, que passa, assim, a assumir o papel de avaliadora e de reguladora por resultados (Watts & Quigley and Watts, 2023), resultando naquilo que a Afonso (2017) se referiu como agenda da *avaliocracia* contemporânea.

Na admissibilidade da ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas, uma outra possibilidade por nós enunciada na nossa questão-problema, a democraticidade do serviço público da educação, surge como incursão analítica a que deverá estar sujeita a compreensão da avaliação de escolas. Na linha dessa possibilidade, termos como autonomia (organizacional e profissional), emancipação, regulação periférica/local de feição horizontal e participação assumem especial relevância (Lo, 2020), em que se suscita a emergência de uma regulação profissional operada entre pares, propiciando

[...] um posicionamento transformador, pela articulação de ideias, troca de opiniões entre pares, reequacionamento pessoal do professor e da escola: uma regulação pedagógica, na perspetiva educacional de aprendizagem, construtivista, participativa, colaborativa, numa perspetiva de reflexão e melhoria a partir da comunidade escolar. (Miranda et al., 2023, p. 4)

O ímpeto da democraticidade da ação escolar agregado à ideia da colaboração profissional plena, deverá ter uma tradução de partilha de responsabilidades, de recursos e de tomada de decisões conjuntas, operando com linhas de ação comuns (Semião et al., 2022), com recurso a processos de autoavaliação promotores do desenvolvimento profissional dos professores (Ólafsdóttir et al., 2022b). Então, o plano de supervisão entre pares passa a ser conotado com a ideia de “[...] supervisão colaborativa, a qual (no extremo oposto da supervisão pedagógica vertical) enfatiza o papel dos docentes na melhoria das suas práticas, numa atitude de ajuda mútua, horizontal” (Miranda et al., 2023, p. 4).

Portanto, o efeito de democraticidade, associada à avaliação das escolas relaciona-se com o campo das relações organizacionais e pedagógicas, no seio das quais se opera com a noção de ator participativo, efetivamente presente, crítico e emancipado face a outras racionalidades de feição tecnocrática, em que a escola emerge como aparelho propício à realização da ação escolar democrática,

[...] como lugar da relação de troca de palavras e ações entre todos os presentes, numa plena relação de igualdade. Portanto, nesse lugar de encontro entre todos os sujeitos comuns, o espaço escolar é um lugar interessante para o exercício da democracia como forma de experiência vivida, em que se pode realizar para além do impossível do educar, curar e governar. (Rodrigues, 2023, p. 202)

Eis que, no âmbito das interfaces entre escola, avaliação e democracia, o efeito da democraticidade enjeita a vocação da avaliação institucional para operar como mecanismo de dominação, de lideranças mandatadas para mandar e fazer obedecer a uma determinada prescrição ou referencial heterónomo de avaliação, enfatizando a tendência para lideranças tecnoburocráticas substituírem lideranças democráticas participativas (Tavares, 2021), como forma de instituir, desde logo, as lógicas implementativas (Lima, 2015) e responsivas face ao mando central, num claro afastamento face ao “[...] elogio da escola como lugar para o exercício da realização da democracia [...]” (Rodrigues, 2023, p. 196).

| Metodologia

Trata-se de uma meta-análise, definida como uma técnica de integração de resultados de estudos de investigação empírica (Lo & Lo, 2014), na perspetiva de uma análise comparativa e sistemática de um determinado objeto de estudo, assumindo que

O metaestudo é constituído por diversas etapas de análise: meta-dados-análise; meta-método e meta-teoria, que conduzem a uma meta-síntese de um novo conhecimento construído através destas etapas analíticas. [...] um estudo sistemático pode aplicar-se não apenas a dados quantitativos, tais como os que medem a eficiência de resultados, mas também avaliar os motivos que estão na base de problemas e nas experiências pessoais, recorrendo à análise de dados qualitativos. (Cooper et al., 2012, p. 3)

Complementarmente, adotamos procedimentos de análise sistemática de inferência não frequencial (Bardin, 2016), do tipo temático categorial (Poirier et al., 1983).

No que concerne à constituição do *corpus* documental (Quadro 1), adotando o procedimento de amostragem inicial (Charmaz, 2009), são explorados dados de natureza qualitativa oriundos da investigação académica, sendo que o critério que presidiu à escolha dos documentos teve que ver com a abrangência das investigações, cujos objetos de estudo relacionassem diferentes variáveis, pressupostos conceituais, condições e atores. Como segundo critério primordial, tomamos em consideração estudos de doutoramento, que reportassem ao contexto educacional português.

Quadro 1

Constituição do *corpus* documental

Código	IES	Referência
D1	Universidade de Lisboa	Simões (2010)
D2	Universidade Católica Portuguesa	Castro (2012)
D3	Universidade do Minho	Correia (2011)
D4	Universidade de Évora	Silvestre (2013)
D5	Universidade de Lisboa	Gonçalves (2013)
D6	Universidade de Lisboa	Tristão (2016)
D7	Universidade de Évora	Correia (2016)
D8	Universidade de Aveiro	Campos (2017)
D9	Universidade do Porto	Sampaio (2018)
D10	Universidade do Minho	Costa (2020)
D11	Universidade Nova de Lisboa	Magalhães (2021)
D12	Universidade Aberta	Tavares (2021)

Fonte: o autor.

Coerentemente, o estudo sustenta-se, também, nos pressupostos qualitativos da *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2009; Glaser, 2011), considerando que

[...] possibilita, por meio de seus passos, um caminhar cuidadoso para identificar convergências, divergências e aproximações, levando a um conhecimento que, como uma tecelagem, trabalha cada uma das partes das narrativas para compreender o todo da análise empreendida; o resultado revela que ele não é a soma das partes, nem menor que elas, mas simplesmente um todo único e singular, que, sob nova percepção, pode ter uma nova conclusão, por isso se torna provisória. (Prigol & Behrens, 2019, p. 17)

Procedemos, por um lado, a uma codificação inicial/aberta (Charmaz, 2009), correspondendo ao primeiro contacto analítico dos dados selecionados, em que abarcamos todos os dados disponíveis dentro do *corpus* documental selecionado. Este procedimento é alimentado pelo horizonte de problematização das questões de investigação antes enunciadas. Cada questão funciona como um segmento de investigação, que, a partir da identificação de indicadores, é codificado com termos breves e simples, mas, ainda, sem que ocorram transições conceituais dos dados com a finalidade de operar com posicionamentos teóricos (Prigol & Behrens, 2019). Por outro lado, a codificação axial (Strauss & Corbin, 1998) foi consolidada por um sistema de categorias e respetivas subcategorias e subseqüentes indicadores correspondentes, sequencialmente organizado na linha das questões epistemológicas orientadoras, procurando-se, nas palavras de Charmaz (2009, p. 145), “[...] delinear as propriedades de uma categoria, verificar as intuições acerca das categorias, saturar as propriedades de uma categoria, estabelecer distinções entre as categorias emergentes, identificar a variação em um processo”.

O procedimento geral resultou num “[...] processo que consiste em relacionar as categorias às suas subcategorias, com recurso ao termo ‘axial’ porque a codificação ocorre em torno de um eixo de uma categoria, ligando as categorias em nível de propriedades e dimensões” (Strauss & Corbin, 1998, p. 123).

Adotamos a função geral de estabelecer coordenadas de sistematização dos dados relacionados com as questões epistemológicas orientadoras por nós mobilizadas (Quadros 2, 3 e 4), correspondendo a um processo de reagrupamento das categorias, associando-lhes as respectivas subcategorias, tendo por base os dados/indicadores já codificados e distribuídos em matrizes autónomas¹.

Apresentação dos resultados operando com a categorização axial

O resultado prático da interseção ocorrida entre a codificação inicial/aberta e a codificação axial resultou na seguinte matriz de categorização axial (Quadros 2, 3 e 4), numa configuração de apresentação sistemática dos dados suscitados pela aparição (não frequencial) de indicadores em cada um dos documentos em análise:

Quadro 2

Categorização axial da análise – relativa às condições

Questões epistemológicas/ Categorias		Subcategorias (propriedades de cada categoria decorrentes da aparição de indicadores de contexto)
O que é?	Monitorização, regulação, controlo de qualidade e gestão estratégica	Sistema de regulação, controlo e vigilância do tipo <i>top-down</i> Gestão estratégica da escola com interesse para os decisores centrais e locais Uma pressão decorrente de uma exigência cíclica que exige uma resposta cíclica Mecanismo de aprendizagem organizacional Mecanismo de construção de indicadores e padrões de qualidade Arrolada no planeamento estratégico da escola Apanágio da gestão baseada em evidências estatísticas
	Prestação de contas	Um processo de aceitação coletiva da prestação de contas organizacional Sistema de monitorização dotado de interesses e expectativas externos e internos Mecanismo de exuberância burocrática sobre os resultados Apanágio da cultura do sucesso escolar Ideologia da avaliocracia e dos resultados quantificáveis
	Nova gestão pública	Efeito da institucionalização dos aportes da nova gestão pública Pressões do (quase)mercado global e dominância da lógica neoliberal Mecanismo que regula e normaliza a abertura da escola à sociedade Autoavaliação como aparelho idealizado pelo líder de topo

¹ Devido à sua grande extensão, e considerando as limitações relativas à dimensão do texto, estas matrizes não se apresentam de forma explícita.

	Referencial pré-construído	Um referencial “caído” de cima Estratégia de ação orientada para isomorfismo organizacional Impregnação de uma grande complexidade técnica dos processos
Quando acontece?	Periodicamente	A avaliação como fenómeno ao qual se deve reagir rotineira e ciclicamente
Onde acontece?	Dentro da escola, de fora para dentro e vice-versa	Lógicas do tipo <i>top-down</i> inerentes à avaliação externa A autoavaliação como mecanismo de autojustificação dos sucessos e fracassos organizacionais Legitimação simbólica (imagem e reputação da escola), como tática defensiva e antecipatória de cenários desfavoráveis Estratégia de manter a face
Por que é que acontece?	Cumprir com as agendas da qualidade	Qualidade do serviço educativo face às agências nacionais e supranacionais Prevalece o discurso da qualidade em detrimento do discurso da emancipação Qualidade do serviço educativo prestado à comunidade Controlo, fiscalização e regulação burocráticos Controlo e regulação pós-burocráticos Ritual burocrático obrigatório
	Escolas e atores <i>performers</i>	Performatividade organizacional Mecanismo de autojustificação dos sucessos e fracassos organizacionais Legitimação simbólica (imagem e reputação da escola), como tática defensiva e antecipatória de cenários desfavoráveis
	Prestar contas	Prestação de contas à sociedade com carácter obrigatório

Fonte: o autor.

Quadro 3

Categorização axial da análise – relativa às ações e *intervenientes*

Questões epistemológicas/ Categorias		Subcategorias (propriedades de cada categoria decorrentes da aparição de indicadores de contexto)
Como acontece?	Referencialização do tipo <i>top-down</i>	Com base em sistemas de referências pré-ordenadas Com base numa referencialização autocrática Orientada para os resultados Encenação e ritualização de cariz formal Convivência pacífica entre articulação e desarticulação dos processos Inibição das lógicas participativas e democráticas Processos quantificáveis e interessados nas coisas “contábeis” Uma posição hierárquica mais elevada assegura um nível de concordância maior e mais estabilizado para com a avaliação

Por quem?	Participação policêntrica	Inspeção-Geral da Educação Docentes mais preocupados no cumprimento do procedimento burocrático e com a imagem de classe Não docentes mais indiferentes/abstraídos das consequências da avaliação Pais/encarregados de educação mais calculistas no que concerne à disposição da escola para “guardar” os filhos Lideranças de topo e intermédias mais importadas com a agenda oficial da avaliação Amigo crítico, como salvaguarda para “fazer bem as coisas” e manter a face Consultores privados, como estratégia emergente de eficácia e eficiência dos processos de avaliação
------------------	---------------------------	---

Fonte: o autor.

Quadro 4

Categorização axial da análise – relativa às *consequências*

	Questões epistemológicas/ Categorias	Subcategorias (propriedades de cada categoria decorrentes da aparição de indicadores de contexto)
Com que consequências acontece?	Regulação macro e meso	Efeito <i>ranking</i> Regulação social e institucional (macro e meso) Regulação (quase)-mercantil – a regulação vertical sobre a regulação horizontal Internalização das lógicas de regulação mercantil Controlo periódico das performances Função punitiva <i>versus</i> gratificante Imagem de marca e afirmação de <i>status</i> Lógicas de competição entre escolas Comportamentos de consumismo arrolados nas teorias da escolha pública Provoca tensões sobre os discursos da justiça, igualdade e equidade sociais Incompatível com o movimento da educação/escola inclusiva Balkanização e individualismo docentes A cooperação emerge como estratégia de ritualização validada a montante e suprimida a jusante dos processos pedagógicos e didáticos
	Configuração organizacional da escola	Imagem (neo)institucionalista da escola Imagem neoburocrática e/ou pós-burocrática da escola Imagem da escola como empresa Imagem da hipocrisia organizada da escola Imagem de escola aprendente
	A prestação de contas normalizada	A avaliação externa obriga à avaliação interna Burocratização da mudança e inovação educacional – planos de melhoria Processo de fidelização dos atores às agendas educativas instituídas Obsessão pelas estatísticas

Fonte: o autor.

Codificação teórica meta-analítica: discussão dos resultados

Debruçamo-nos, primeiramente, sobre a questão *o que é* a avaliação de escolas?, aduzindo-lhe perspetivações semânticas que codificam a avaliação de escolas como sistema de regulação, controlo e vigilância instituído de cima para baixo, procurando garantir que as periferias correspondam às expetativas, interesses e demandas pré-racionalizados, interna e externamente à escola, por meio de um referencial autocraticamente instituído (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). Além disso, a avaliação, mantendo-se sob a alçada da metáfora empresarial, incute um sentido de gestão estratégica alinhado com aquele quadro de expetativas, interesses e demandas de feição providencial, necessariamente inscrito no senso organizacional e profissional instrumentalizado para corresponder às expectativas programáticas (Mayntz, 1977) do Sistema, e para legitimar decisões de escalas variáveis (centrais e periféricas, rumo a um isomorfismo organizacional da escola, que tende a regular a abertura calculada da escola à comunidade (Simões, 2010; Castro, 2012; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021), em que se avalia para conhecer, prever e controlar (Franco, 1990). Também inserida numa agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2000; Antunes, 2005), mantém a prerrogativa de ser aceite como um substrato ideológico neoliberal, coletivamente aceite na condição de se tratar de um dos mais importantes utensílios à prestação de contas da escola à sociedade (Paquay, 2004; Afonso, 2017; Ólafsdóttir et al., 2022a), na senda do novo institucionalismo por meio da institucionalização e normalização dos dogmas da nova gestão pública (Simões, 2010; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021).

Quanto às questões *Quando acontece?* e *onde acontece?*, infere-se que a avaliação de escolas tem vindo a instalar-se como uma pressão colocada aos gestores escolares e demais atores. E isso ocorre no quadro de uma exigência cíclica ou periódica, que exige uma resposta, igualmente, periódica (Simões, 2010; Castro, 2012; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Magalhães, 2021), simbolizando, também por isso, a impregnação de uma certa exuberância burocrática dos resultados escolares quantificáveis (Ólafsdóttir et al., 2022a; Watts & Quigley and Watts, 2023), com recurso a uma cultura normalizada de dados estatísticos, enquanto apanágio da cultura do sucesso escolar quantificável (Torres & Braga, 2022; Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021), sob o signo de uma ideologia *avaliaocrática* (Afonso, 2017). Algo que orienta a conceção de escola para uma organização aprendente, ante um quadro de padrões de qualidade pré-ordenados (Sousa, 2020), cujos indicadores avaliativos são sujeitos à infabilidade da evidência estatística (Torres & Braga, 2022) de produção sazonal (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016;

Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). O conceito de referencial avaliativo centralmente definido, para além de imprimir um elevado grau de complexidade técnica dos processos (especialmente de autoavaliação) associados (Castro, 2012; Gonçalves, 2013; Correia, 2016) tem, sobretudo, levado as periferias a adotar a estratégia de racionalizar a avaliação de escolas como aparelho idealizado pelo líder de topo, com a prerrogativa de a impor aos atores internos da organização escolar, bem como a exibir aos atores externos, segundo o apanágio da legitimação simbólica da imagem e reputação institucionais (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021).

Na questão epistemológica *por que é que acontece?*, a resposta suscitada pela nossa incursão meta-analítica alinha-se com o atributo da agenda globalmente estruturada para a educação antes mobilizado. Afetando-lhe a função de gestão da qualidade do serviço educativo face às “[...] forças exercidas pelos ‘padronizadores’ internacionais [...]” (Carvalho & Costa, 2017), bem como por agências nacionais (Ministério da Educação), em que prevalece o discurso da qualidade (Torres & Braga, 2022), em detrimento do discurso da emancipação e da democratização (Lima, 2015) dos contextos escolares (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021). Congruentemente, fazem-se notar incursões de feição dogmática, como é o caso da performatividade organizacional da escola pública, a qualidade do serviço educativo prestado à comunidade (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021), na senda do substrato ideológico neoliberal da prestação de contas (Afonso, 2002; 2017; Ólafsdóttir et al., 2022a), tendo como palco uma estrutura escolar suscetível ao controlo, à fiscalização e à regulação burocráticos *de e por* resultados (Domingues & Costa, 2021; Tavares, 2021; Silva & Pinto, 2022). *Per se*, a avaliação interna ocorre, sobretudo, como um processo de legitimação simbólica (imagem e reputação da escola), como tática defensiva e antecipatória de cenários desfavoráveis (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Magalhães, 2021; Tavares, 2021).

Argumentos similares orientam-nos para a resposta à questão *como acontece?* Ou seja, a avaliação das escolas manifesta-se como mais um ritual técnico e burocraticamente prescrito, com recurso a um sistema de referências construído na lógica *top-down* (Santos Guerra, 2013). A preceito dessa lógica, a posição hierárquica mais elevada da organização escolar cumpre a importante função de assistir, gerir e executar a avaliação em conformidade com referências preordenadas (Lima & Torres, 2020), assegurando um nível de concordância maior e mais estabilizado para com a avaliação, ainda que a ação organizacional seja suscetível de ser inscrita em processos de encenação e ritualização de cariz formal, levando à convivência pacífica entre articulação e desarticulação dos processos – ansiedade, receio de penalização *versus* ritualização e encenação (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013;

Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). Ante aquele ritualismo que lhe é associado, a avaliação de escolas ainda não surge como uma esfera amplamente participada e emancipatória (no sentido estritamente meso e micropolítico), suscitando, pelo contrário, laivos de inibição das lógicas participativas de negociação, de diálogo, de colegialidade, de autonomia, de confronto de interesses distintos (Semião et al., 2022), de sabedoria coletiva ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos e da qualidade da escola (Simões, 2010; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Magalhães, 2021), comprometendo qualquer vislumbre de democratização dos contextos escolares por via da avaliação institucional (Tavares, 2021).

Da resposta à questão *por quem?*, infere-se uma pseudoparticipação policêntrica, visando a efetivação de um processo tácito da legitimação da avaliação, que obriga a um envolvimento plural de atores (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Magalhães, 2021), mais preponderantemente: a Inspeção-Geral da Educação e Ciência como órgão central vigilante; os docentes, sendo os atores mais preocupados no cumprimento do procedimento burocrático e na forma como os poderá atingir em termos de imagem de classe; os pais/encarregados de educação, mais calculistas no que concerne à disposição da escola para “guardar” os filhos e para corresponder a interesses e expectativas de classe; as lideranças de topo e intermédias, sendo aqui a ideia de liderança entendida como complementar e subsidiária da noção de gestão (Silva & Pinto, 2022), mostram-se mais comprometidas com a agenda oficial da avaliação, remetendo para uma ideia de “[...] liderança sustentável, orientada para a qualidade [...]” (Sousa & Pacheco, 2018, p. 837), com a permanente preocupação de se autolegitimarem (Sousa, 2020) através das narrativas suscitadas pela avaliação institucional; o diretor, em particular, como guardião da cultura performativa da escola, assumindo as novíssimas funções administrativas da avaliação (Hargreaves, 1998); o amigo crítico, como salvaguarda para “fazer bem as coisas” e manter a face, e os consultores privados, como estratégia emergente de eficácia e eficiência dos processos de avaliação, numa versão mais profissional. De um modo geral, são normalizadas e instituídas as regras do *como fazer*, com um efeito prescritivo capaz de provocar a “[...] mobilização dessas regras, à escala nacional, por atores heterogêneos, de acordo com seus conhecimentos e recursos para ação e com as especificidades dos sistemas de significados e das relações de poder dos contextos em que eles intervêm” (Carvalho & Costa, 2017, p. 686).

Finalizando com a questão epistemológica *com que consequências acontece?*, diríamos que a avaliação de escolas reafirma-se, a todo o tempo, na sua condição de instrumento de regulação macro e meso (externa e interna) (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). Ou seja, “[...] é orientada por noções explícitas de uma regulação prevista” (Carvalho & Costa, 2017, p. 686), que tende para um efeito tácito de *ranking*, aduzindo-se-lhe a prerrogativa da regulação quase-mercantil (difusa por vários centros/sedes de regulação), ainda que prevalecendo a regulação vertical

sobre a regulação horizontal, com uma clara internalização das lógicas de regulação mercantil (Lima, 2015; Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021). Aliás, os indicadores que permitiram a construção de subcategorias aqui associadas suscitam uma dimensão, iminentemente, tecnocrática da avaliação de escolas, porquanto, ao longo do fluxo processual que lhe dá forma institucional, associa-se-lhe uma “[...] regulação estruturada pelo fluxo de documentos técnicos” (Carvalho & Costa, 2017, p. 693). Além de propiciar mecanismos de controlo periódico das performances (Pacheco & Pestana, 2014), tanto mais que o que está em causa é a imagem e *status* organizacionais, arrolam-se-lhe algumas prerrogativas-chave: imagem de marca e afirmação de imagem e de *status*, lógicas de competição entre escolas e comportamentos típicos de consumismo arrolados nas teorias da escolha pública – alunos e famílias consumistas/clientes e professores re/produtores (Simões, 2010; Castro, 2012; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021).

Olhando para as respostas dadas às anteriores questões epistemológicas, verificam-se alinhamentos com a codificação teórica feita a propósito desta última questão, em que a imagem (neo)institucionalista mais geral se articula com dupla imagem neoburocrática e pós-burocrática (Barroso, 2011) da escola (Simões, 2010; Castro, 2012; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016). A essa imagem díptica, acrescentam-se-lhe alguns laivos metafóricos da imagem da hipocrisia organizada, em torno do ímpeto ritualista e cerimonial periférico imprimido na avaliação (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Tristão, 2016; Correia, 2016; Sampaio, 2018; Magalhães, 2021), dando conta, igualmente, da preponderância da imagem da escola como empresa, na linha da *economização* da educação pela avaliação (Figari, 2001), que potencia e fomenta o mercado das explicações (Gouveia, 2017) e os princípios da escola eficaz e efficientista (Lima & Torres, 2020; Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021). Além disso, considerando que a avaliação externa obriga à avaliação interna, sendo esta uma reação e preparação/antecipação àquela, subsiste, também, a imagem de escola funcionalmente aprendente (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021), em que a ideia de cooperação emerge como estratégia de ritualização validada a montante e suprimida a jusante dos processos organizacionais, pedagógicos e didáticos, resultando, em boa medida, no efeito perverso da balcanização e individualismo docentes (Miranda et al., 2023; Semião et al., 2022; Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Tristão, 2016; Correia, 2016; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). Algo que, de resto, provoca tensões sobre os discursos da justiça, igualdade e equidade sociais (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Gonçalves, 2013; Correia, 2016; Campos, 2017), além de, pelas ausências de indicadores à feição, sugerir uma avaliação pouco conectada ao movimento da educação inclusiva, em que os efeitos positivos da avaliação “[...] são menos evidentes nos resultados dos alunos e no envolvimento das famílias na vida escolar, aspetos que poderiam contribuir para a promoção da equidade e

justiça curricular geradora de uma justiça social, inerente a uma educação democrática” (Sampaio & Leite, 2016, p. 115).

| Nota final

Concludentemente, a concepção de avaliação que tende a prevalecer alinha-se com a perspectiva metafórica do velho comando à distância, suficientemente distante de qualquer prerrogativa que a associe a um pretenso efeito de descentralização do Sistema e de autonomia das escolas. Sob o jugo da empresarialização da sociedade, a escola, pela avaliação a que é sujeita, submete-se a um isomorfismo da sua própria imagem institucional, refém que está do cumprimento das expectativas da sociedade, com recurso a uma avaliação institucional que opera, sobretudo, como mecanismo de prestação de contas a atores externos, a quem exprime aquelas expectativas. Uma avaliação que se apresenta aos contextos e aos atores com uma periodicidade cíclica na sua vertente externa, mas que se deseja uma função técnico-gestionária permanente na sua dimensão interna. Indo para além da sua exuberância técnico-burocrática, já de si complexa e exigente, corresponde, grandemente, a uma das mais importantes funções estratégicas das lideranças escolares, estas, claramente investidas da roupagem de uma tecnocracia periférica guardiã da performatividade normativamente adjudicada às organizações escolares e aos seus atores. Opera, também, como uma nova fonte de poder escolar, sendo esse poder vertido de cima para baixo e manuseado de baixo para cima, mormente, operado como um cerimonial simbólico, por um lado, com grande visibilidade cénica e, por outro, orientado por um vislumbre de hipocrisia organizada, onde ansiedades, receios e efetivação de poderes e vantagens *por e para quem* é feita parecem conviver de forma pacífica entre si. Eis que a avaliação de escolas se submete a uma liturgia educacional com contornos dogmáticos de escala nacional e supranacional, em que a qualidade, pretensamente neutra, surge como um dos seus principais credos, com diferentes mandamentos (eficácia, eficiência, resultados académicos, sucesso escolar, aprendizagem organizacional, competência e desenvolvimento profissionais, entre outros), onde as ideias de democracia, negociação, diálogo, participação, colegialidade, cooperação e de sabedoria coletivamente construída sobre a educação *pela e para* a comunidade e território educativos se constituem em meros eufemismos, cuja única função será a de legitimar lideranças de timbre tecnocrático, em que a avaliação emerge como um apanágio gerencialista, marcado pela influência do líder máximo, dos amigos críticos e dos consultores privados.

| Referências

- Afonso, A. (2002). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 31-37). Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. (2017). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. Cortez.
- Antunes, F. (2005). Regulação supranacional e governação da educação: dimensões europeias. *Administração Educacional*, (5), 6-19.
https://fpae.com.pt/wp/wp-content/uploads/2005/11/Administracao_Educacional_2005.pdf
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2011). Direcção de Escolas e Regulação das Políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes et al. (orgs.). *A Emergência do Director da Escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-21). Universidade de Aveiro.
- Campos, L. (2017). *Avaliação Externa de Escolas: o plano de melhoria*. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/21253>
- Carvalho, L., & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *RBP AE*, 33(3), 685-705.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31379/1/rbpae2017_lmc%20e%20ec.pdf
- Castro, H. (2012). *Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo*. [Tese de Doutorado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/10121>
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: Guia prático para análise qualitativa*. Artmed.
- Cooper, R., Chenail, R., & Fleming, S. (2012). A grounded theory of inductive qualitative research education: Results of a meta-data analysis. *Qualitative Report*, 17(8). <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1695&context=tqr>
- Correia, A. (2016). *A Avaliação das Escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. Repositório Institucional da Universidade de Évora.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18552/1/Tese%20_final_AnaCorreia.pdf
- Correia, S. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/19723>
- Costa, N. (2020). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas de gestão curricular intermédias*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/74447>
- Dale, R. (2000). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Domingues, I., & Costa, M. (2021). Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas. *Educação e Pesquisa*, 47, e231372. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231372>

- European Commission. (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *European Commission*.
<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Figari, G. (2001). L'Activité Evaluative et la Recherche: rapports en débat. In G. Figari, & M. Achouche. *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 361-364). De Boeck Université.
- Franco, M. (1990). Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa* (74), pp. 63-67.
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1084/1089>
- Glaser, B. (2011). *The Grounded Theory Perspective: conceptualization contrasted with description*. Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldene de Gruyter.
- Gonçalves, R. (2013). *A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias*. [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/9421>
- Gouveia, A. (2017). *Exames Nacionais, Apoios Pedagógicos e Explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal*. [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18478/1/Tese_AndreiaGouveia.pdf
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill
- Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41(n.º especial), 1339-1352. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>
- Lima, L., & Torres, L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 55(237), 748-774.
<https://doi.org/10.31447/AS00032573.2020237.03>
- Lo, Y. (2020). Theoretical underpinnings of cross-curricular collaboration: how and why would it work. In Y. LO (Org.). *Professional development of CLIL teachers* (pp. 29-47). Springer.
- Lo, Y., & Lo, E. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of english-medium education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84(1), 47-73.
<https://doi.org/10.3102/0034654313499615>
- Magalhães, M. (2021). *A liderança escolar como promotora de uma cultura de avaliação e de melhoria organizacional*. [Tese de doutorado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Nova de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10362/125981>
- Mayntz, R. (1977). *Sociología de la Organización*. Alianza Editorial.
- Miranda, H., Seabra, F., & Pacheco, J. (2023). Avaliação externa das escolas, regulação por pares, trabalho colaborativo e qualidade educativa: qual a relação? *Práxis Educativa*, 18(e21863).
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/87319/1/Artigo%2bHelena_Filipa_Pacheco_13%2bjul%2b2023.pdf
- Ólafsdóttir, B., Jónasson, J., & Sigurðardóttir, A. (2022a). Use and impact of external evaluation feedback in schools. *Studies In Educational Evaluation* 74(1).
https://www.researchgate.net/publication/361806686_Use_and_impact_of_external_evaluation_feedback_in_schools
- Ólafsdóttir, B., Jónasson, J., Sigurðardóttir, A., & Aspelund, T. (2022b). The mechanisms by which external school evaluation in Iceland influences internal evaluation and school professionals' practices. *Nordic Journal of Studies in*

- Educational Policy*, 8(3), 209-224.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2022.2076376>
- Pacheco, J., & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. *Educação*, 37(1), 24-32.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15013>
- Paquay, L. (2004). *L'Évaluation des Enseignantes: tensions et enjeux*. L'Harmattan.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybant, P. (1983). *Les Récits de Vie. Théorie et pratique*. PUF.
- Portugal. (2002). *Lei n.º 31 de 20 de dezembro de 2002* (Define o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior). Assembleia da República.
<https://files.dre.pt/1s/2002/12/294a00/79527954.pdf>
- Portugal. (2012). *Lei n.º 66-B/2012 de 31 de dezembro de 2012* (Aprova o orçamento de Estado). Assembleia da República.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/12/25201/0004200240.pdf>
- Prigol, E., & Behrens, M. (2019). Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, 44(3), e84611.
<https://doi.org/10.1590/2175-623684611>
- Reis, V., & Araújo, A. (2023). A OCDE e a governação global da educação: como o PISA se está a transformar num programa de 'big science'. *Revista Lusófona de Educação*, (56), 81-96.
<https://www.researchgate.net/publication/367310507>
- Rodrigues, R. (2023). Escola e democracia: o conceito de educação escolar como a pertinência do aprender com o ensinar. *Revista de Educação Popular*, 22(1), 196-212. <https://www.researchgate.net/publication/370627477>
- Sampaio, M. (2018). *Avaliação Externa de Escolas e programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social?* [Tese de doutorado, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/111853>
- Sampaio, M., & Leite, C. (2016). A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, (47), 115-136.
<https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/190/176>
- Santos Guerra, M. (2013). Las Feromonas de la Manzana. In J. Machado, & M. Alves (orgs.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 123-131). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME).
- Semião, D., Tinoca, L., & Pinho, A. (2022). Cultura Profissional dos Professores: da teoria de Andy Hargreaves à realidade vivenciada na escola. *Educação em Revista*, 38(e37369).
https://www.redalyc.org/journal/3993/399371145071/399371145071_2.pdf
- Silva, J., & Pinto, M. (2022). Liderança e Gestão de Escolas em Portugal: uma análise dos resultados obtidos na avaliação externa de escolas (3.º ciclo). *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 35-51.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/38013/1/30207-Texto%20do%20Trabalho-74162-1-10-20221214.pdf>
- Silvestre, M. (2013). *Avaliação das Escolas. Avaliação nas Escolas*. [Tese de Doutorado, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/10836>
- Simões, G. (2010). *Autoavaliação da Escola: Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação*. [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/3067>
- Sousa, J. (2020). Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política y Sociedad* 5(2), 155-

170. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/65873/1/12429-Texto%20del%20art%C3%ADculo-33110-1-10-20200624.pdf>
- Sousa, J., & Pacheco, J. (2018). A ambivalência dos efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833-848. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57000/1/Artigo.%20Sousa%26%20Pacheco.2018.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage.
- Tavares, A. (2021). *A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso*. [Tese de doutorado, Universidade Aberta]. Repositório Institucional da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10764>
- Torres, L., & Braga, A. (2022). A agenda e o discurso da qualidade em educação: Os limites da participação democrática nas escolas do Brasil e de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, (61), 93-111. <https://doi.org/10.24840/esc.vi61.435>
- Tristão, E. (2016). *A autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa das escolas: Instituto de Educação*. [Tese de doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25073>
- Watts, C., & Quigley and Watts Ltd. (2023). *External Evaluation of Fruit in Schools – Final Report*. <https://www.tewhatuora.govt.nz/assets/For-the-health-sector/Specific-life-stage/child-health/Final-Evaluation-Report-fruit-in-schools-2023.pdf>

Sobre o autor

Henrique Ramalho

Escola Superior de educação, Politécnico de Viseu, Portugal

 <https://orcid.org/0000-0002-5512-1278>

Professor Adjunto da Área Disciplinar de Ciências da Educação, do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação –Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. Doutor em Organização e Administração Escolar. Investigador Integrado do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. E-mail: hpramalho@esev.ipv.pt

Resumen

Este estudio metaanalítico tiene como objeto de estudio la evaluación de las escuelas, como política educativa fundamental. Apoyado metodológicamente en la Teoría Fundamentada, en línea con la revisión sistemática cualitativa, el objetivo del estudio es sistematizar, de manera holística, los alineamientos de la evaluación escolar en Portugal, como objeto de estudio dirigido a la investigación académica nacional. El marco general de nuestras conclusiones apunta a una normalización del funcionamiento de las escuelas y de los significados de la prestación de servicios educativos públicos en el ámbito de una cultura hegemónica de la performatividad, definitivamente establecida por la evaluación interna y externa de las escuelas públicas portuguesas.

Palabras clave: Escuela pública. Evaluación escolar. Metaanálisis.

Abstract

The present essay is organized along the lines of meta-analytical studies, having as its object of study the evaluation of schools, as a pivotal educational policy. Being methodologically supported by Grounded Theory, in line with qualitative systematic review, the objective of the study is to systematize, in a holistic way, the alignments of school evaluation in Portugal, as an object of study targeted in national academic research. The general framework of our conclusions points to a normalization of the functioning of schools and the meanings of providing public educational services within the scope of a hegemonic culture of performativity, definitively established by the internal and external evaluation of Portuguese public schools.

Keywords: Public school. School evaluation. Meta-analysis.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



Referência completa (APA): Ramalho, H. (2024). Lógicas da institucionalização da avaliação das escolas: uma meta-análise. *Linhas Críticas*, 30, e53172. <https://doi.org/10.26512/lc30202453172>

Referência completa (ABNT): RAMALHO, H. Lógicas da institucionalização da avaliação das escolas: uma meta-análise. *Linhas Críticas*, 30, e53172, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202453172>



Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/53172>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>