

# Lógicas de la institucionalización de la evaluación escolar: un metaanálisis

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

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

[Henrique Ramalho](#) 

## Destacados

La evaluación escolar como política educativa clave.

La evaluación escolar entre el efecto performativo y la lógica de la democratización.

Contribuciones a la (re)teorización de la evaluación escolar en Portugal.

## Resumen

Este estudio se organiza en la línea de los estudios metaanalíticos y tiene como objeto de análisis la evaluación escolar como política educativa clave. Metodológicamente basado en la teoría data-driven, en la línea de una revisión sistemática cualitativa, el objetivo del estudio es sistematizar, de forma holística, las alineaciones de la evaluación escolar en Portugal, como objeto de estudio de la investigación académica nacional. El marco general de nuestras constataciones apunta a una normalización del funcionamiento de las escuelas y de los significados de la prestación de los servicios públicos de educación en el marco de una cultura hegemónica de la performatividad, definitivamente instituida por la evaluación interna y externa de las escuelas públicas portuguesas, cuyos efectos sobre la democratización de la toma de decisiones sobre la acción educativa parecen sustancialmente disminuidos.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

## Palabras clave

Escuelas públicas. Evaluación escolar. Metaanálisis.

Recibido: 19.03.2024  
Aceptado: 06.12.2024  
Publicado: 16.12.2024  
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202453172>

## **| Introducción**

La evaluación escolar (interna y externa) ha surgido en Portugal como una de las políticas educativas clave. Aunque su arquitectura (Ley nº 31/2002, de 20 de diciembre [Portugal, 2002], modificada por el art. 182 de la Ley nº 66-B/2012, de 31 de diciembre [Portugal, 2012]) ha sido definitivamente normalizada, aceptada y consensuada por el conjunto de la sociedad, nuestro principal objetivo es analizar y sistematizar las alineaciones de esta evaluación encontradas en la investigación académica, a partir de procedimientos metodológicos propios del meta-análisis sistemático de contenido.

Esta opción metodológica parte del supuesto de que estamos siguiendo una vía innovadora de metaanálisis en educación, extrapolando de la descripción a la comprensión y (re)teorizando el fenómeno educativo que aquí describimos como *evaluación escolar*, tomando prestadas las preguntas epistemológicas de Strauss y Corbin (1998, p. 127), planteando nuestras preguntas de investigación: *i) ¿qué es la evaluación escolar? ii) ¿cuándo tiene lugar? iii) ¿dónde tiene lugar? iv) ¿por qué tiene lugar? v) ¿cómo tiene lugar? vi) ¿con qué consecuencias se manifiesta?* Congruentemente, como punto de partida, explicitamos nuestro problema de investigación en el sentido de que nos enfrentamos a un concepto de evaluación escolar alineado con la prerrogativa de la performatividad organizativa de la escuela y de sus actores, y entre un concepto que, por su reciente institucionalización, es susceptible de incrementar la mejora de la prestación de los servicios educativos, a costa de una progresiva democratización del funcionamiento de las escuelas. Partimos, por tanto, de forma más explícita, con la siguiente pregunta: ¿cómo se caracteriza la evaluación escolar en Portugal, en cuanto a su diseño, periodicidad, contextos, actores y finalidades, y con qué lógicas y efectos se ha institucionalizado, es decir, si en la línea de la performatividad o, por el contrario, de la democratización del servicio público de educación? En esta línea de problematización, destacamos la necesidad de analizar y comprender la relación entre la evaluación escolar y agendas contrapuestas, especialmente la evaluación escolar, que se ha instituido en la agenda de la performatividad económica y mercantil de la escuela, *versus* su vocación de aumentar los niveles de democratización en el funcionamiento de las escuelas.

## **| Una breve revisión de los significados contemporáneos de la evaluación escolar**

En un enfoque más amplio, no sería descabellado indagar la política de evaluación escolar en consonancia con la agenda globalmente estructurada para la educación (Dale, 2000; Antunes, 2005), proponiéndonos develar los propósitos de *accountability* (Afonso, 2017; Ólafsdóttir et al., 2022a) con los que viene emergiendo en la escena nacional en particular, aunque no la desvincula de la injerencia de agendas supranacionales de referencia, como la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Europea (CE) (European Commission, 2018; Reis & Araújo, 2023). En este contexto, la idea de que la evaluación externa de las escuelas se traduce en un "[...] contacto con las escuelas, en forma de auditoría externa, se produce en una lógica de garantizar *la accountability*" (Sousa & Pacheco, 2018, p. 835).

Favorece la estandarización, la condición de externalidad y la cuantificación de los resultados, que son planteadas por las teorías de la nueva gestión pública como fuentes de inspiración y legitimación (Sousa, 2020; Watts & Quigley y Watts, 2023). Por eso también forma parte del modelo clásico de innovación, basado en la lógica vertical del *top-down* (Santos Guerra, 2013), en la estela de una receta estandarizada de producción de resultados (Gouveia, 2017; Ólafsdóttir et al., 2022a), traducida en procedimientos de extracción de cuentas (Lima, 2015), como prerrogativa de la administración central, que pasa a asumir el papel de evaluador y regulador por resultados (Watts & Quigley y Watts, 2023), dando lugar a lo que Afonso (2017) denominó agenda de *la evaluocracia* contemporánea.

Al aceptar la ambivalencia de los efectos de la evaluación externa de los centros, otra posibilidad que enumerábamos en nuestra pregunta problema, el carácter democrático del servicio público educativo, emerge como una incursión analítica a la que debe someterse la comprensión de la evaluación escolar. En consonancia con esta posibilidad, cobran especial relevancia términos como autonomía (organizativa y profesional), emancipación, regulación periférica/local de carácter horizontal y participación (Lo, 2020), en los que se plantea la emergencia de una regulación profesional operada entre iguales, que permita

[...] un posicionamiento transformador, a través de la articulación de ideas, intercambio de opiniones entre pares, replanteamiento personal del docente y de la escuela: regulación pedagógica, desde la perspectiva educativa del aprendizaje, constructivista, participativa, colaborativa, desde una perspectiva de reflexión y mejora desde la comunidad escolar. (Miranda et al., 2023, p. 4).

El impulso a la acción democrática de la escuela, unido a la idea de colaboración profesional plena, debe traducirse en responsabilidades compartidas, recursos y toma de decisiones conjuntas, operando sobre líneas de acción comunes (Semião et al., 2022), utilizando procesos de autoevaluación que promuevan el desarrollo profesional de los profesores (Ólafsdóttir et al., 2022b). El plan de supervisión entre pares se asocia entonces a la idea de "[...] supervisión colaborativa, que (en el extremo opuesto de la supervisión pedagógica vertical) enfatiza el papel de los profesores en la mejora de sus prácticas, en una actitud de ayuda mutua y horizontal" (Miranda et al., 2023, p. 4).

Por lo tanto, el efecto de democracia asociado a la evaluación escolar se relaciona con el campo de las relaciones organizativas y pedagógicas, en las que la noción de actor participativo, efectivamente presente, crítico y emancipado opera frente a otras racionalidades tecnocráticas, en las que la escuela emerge como un aparato propicio para la realización de la acción escolar democrática,

[...] como lugar de intercambio de palabras y acciones entre todos los presentes, en una relación de plena igualdad. Por lo tanto, en este lugar de

encuentro entre todos los sujetos comunes, el espacio escolar es un lugar interesante para ejercer la democracia como forma de experiencia vivida, en la que se puede realizar lo imposible de educar, curar y gobernar. (Rodrigues, 2023, p. 202)

En el contexto de las interfaces entre escuela, evaluación y democracia, el efecto de la democraticidad rechaza la vocación de la evaluación institucional de operar como mecanismo de dominación, de líderes con mandato de mandar y hacer cumplir una determinada prescripción o referencia heterónoma de evaluación, enfatizando la tendencia del liderazgo tecno-burocrático a sustituir el liderazgo democrático participativo (Tavares, 2021), como forma de establecer, desde el inicio, lógicas de implementación (Lima, 2015) y responsividad al comando central, en un claro alejamiento de la "[...] el elogio de la escuela como lugar de ejercicio de la realización de la democracia [...]" (Rodrigues, 2023, p. 196). 196).

## **| Metodología**

Se trata de un metaanálisis, definido como una técnica de integración de resultados de estudios de investigación empírica (Lo & Lo, 2014), desde la perspectiva de un análisis comparativo y sistemático de un objeto de estudio concreto, asumiendo que

El metaestudio se compone de varias etapas de análisis: metadatoanálisis; metamétodo y metateoría, que conducen a una metasíntesis de los nuevos conocimientos construidos a través de estas etapas analíticas. [...] un estudio sistemático puede aplicarse no solo a los datos cuantitativos, como los que miden la eficacia de los resultados, sino también a la evaluación de las razones que subyacen a los problemas y las experiencias personales, mediante el análisis de datos cualitativos. (Cooper et al., 2012, p. 3)

Además, adoptó procedimientos de análisis sistemático de inferencia no frecuente (Bardin, 2016), de tipo categorial temático (Poirier et al., 1983).

En cuanto a la constitución del *corpus* documental (Cuadro 1), adoptando el procedimiento de muestreo inicial (Charmaz, 2009), exploramos datos de naturaleza cualitativa procedentes de investigaciones académicas, y el criterio que rigió la elección de los documentos tuvo que ver con el ámbito de la investigación, cuyos objetos de estudio relacionaban diferentes variables, supuestos conceptuales, condiciones y actores. Como segundo criterio principal, tuvimos en cuenta los estudios de doctorado que informaban sobre el contexto educativo portugués.

**Cuadro 1**

Constitución del *corpus* documental

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

Fuente: el autor.

Coherentemente, el estudio también se basa en los supuestos cualitativos de *la Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2009; Glaser, 2011), considerando que

[...] a través de sus pasos, permite un paseo cuidadoso para identificar convergencias, divergencias y aproximaciones, conduciendo a un conocimiento que, como un tejido, trabaja cada una de las partes de las narrativas para comprender el todo del análisis emprendido; el resultado revela que no es la suma de las partes, ni menor que ellas, sino simplemente un todo único y singular, que, bajo una nueva percepción, puede tener una nueva conclusión, por lo que se vuelve provisional. (Prigol & Behrens, 2019, p. 17).

Por un lado, realizamos una codificación inicial/abierta (Charmaz, 2009), correspondiente al primer contacto analítico con los datos seleccionados, en la que abarcamos todos los datos disponibles dentro del *corpus* documental seleccionado. Este procedimiento se nutre del horizonte de problematización de las preguntas de investigación planteadas anteriormente. Cada pregunta funciona como un segmento de investigación que, a partir de la identificación de indicadores, se codifica con términos breves y sencillos, pero aún sin transiciones conceptuales de los datos para operar con posiciones teóricas (Prigol & Behrens, 2019). Por otro lado, la codificación axial (Strauss & Corbin, 1998) fue consolidada por un sistema de categorías y sus subcategorías y subsecuentes indicadores correspondientes, organizados secuencialmente a lo largo de las preguntas epistemológicas orientadoras, buscando, en palabras de Charmaz (2009, p. 145), "[...] delinear las propiedades de una categoría, verificar intuiciones sobre categorías, saturar las propiedades de una categoría, establecer distinciones entre categorías emergentes, identificar variación en un proceso".

El procedimiento general resultó en "[...] un proceso consistente en relacionar categorías con sus subcategorías, utilizando el término 'axial' porque la codificación tiene lugar alrededor de un eje de una categoría, vinculando categorías a nivel de propiedades y dimensiones" (Strauss & Corbin, 1998, p. 123). Adoptamos la función general de establecer coordenadas para sistematizar los datos

relacionados con las cuestiones epistemológicas orientadoras que movilizamos (Cuadros 2, 3 y 4), correspondiendo a un proceso de reagrupación de las categorías, asociándoles las respectivas subcategorías, a partir de los datos/indicadores ya codificados y distribuidos en matrices autónomas.<sup>1</sup>

## Presentación de resultados mediante categorización axial

El resultado práctico de la intersección entre la codificación inicial/abierta y la codificación axial dio lugar a la siguiente matriz de categorización axial (cuadros 2, 3 y 4), en una presentación sistemática de los datos generados por la aparición (no frecuente) de indicadores en cada uno de los documentos analizados:

**Cuadro 2**

Categorización axial del análisis – en relación con las *condiciones*

	<b>Cuestiones epistemológicas/ Categorías</b>	<b>Subcategorías (propiedades de cada categoría resultantes de la aparición de indicadores de contexto)</b>
¿De qué se trata?	Supervisión, regulación, control de calidad y gestión estratégica	Sistema de regulación, control y vigilancia <i>top-down</i> Gestión escolar estratégica de interés para los responsables centrales y locales Presión derivada de una demanda cíclica que requiere una respuesta cíclica Mecanismo de aprendizaje organizativo Mecanismo para crear indicadores y normas de calidad Incluido en la planificación estratégica de la escuela Puesta al día de la gestión basada en datos estadísticos
	Rendición de cuentas	Un proceso de aceptación colectiva de la rendición de cuentas organizativa Sistema de control dotado de intereses y expectativas externas e internas Mecanismo de exuberancia burocrática sobre los resultados Fomentar una cultura de éxito escolar Ideología de la <i>evaluocracia</i> y resultados cuantificables
	Nueva gestión pública	El efecto de la institucionalización de las aportaciones de la nueva gestión pública Las presiones del (cuasi)mercado mundial y el dominio de la lógica neoliberal Mecanismo que regula y normaliza la apertura de la escuela a la sociedad La autoevaluación como dispositivo idealizado por el alto dirigente
	Referencial preconstruido	Un punto de referencia "caído" desde arriba Estrategia de acción orientada al isomorfismo organizativo Impregnación de gran complejidad técnica en los procesos

<sup>1</sup> Debido a su gran extensión, y teniendo en cuenta las limitaciones del tamaño del texto, estas matrices no se presentan explícitamente.

¿Cuándo se produce?	Periódicamente	La evaluación como un fenómeno al que hay que reaccionar de forma rutinaria y cíclica.
¿Dónde se produce?	Dentro de la escuela, de fuera a dentro y viceversa	Lógica <i>top-down</i> inherente a la evaluación externa La autoevaluación como mecanismo de autojustificación de los éxitos y fracasos de la organización Legitimación simbólica (imagen y reputación de la escuela), como táctica defensiva en previsión de escenarios desfavorables. Estrategia para mantener la imagen
¿Por qué ocurre?	Cumplir los programas de calidad	Calidad del servicio educativo en relación con los organismos nacionales y supranacionales El discurso de la calidad prevalece en detrimento del discurso de la emancipación Calidad del servicio educativo prestado a la comunidad Control burocrático, supervisión y regulación Control y regulación postburocráticos Ritual burocrático obligatorio
	Escuelas y actores <i>performers</i>	Performatividad organizativa Mecanismo de autojustificación de los éxitos y fracasos de la organización Legitimación simbólica (imagen y reputación de la escuela), como táctica defensiva en previsión de escenarios desfavorables.
	Rendición de cuentas	Rendición de cuentas obligatoria ante la sociedad

Fuente: el autor.

### Cuadro 3

Categorización axial del análisis – en relación con *las acciones y los participantes*

	<b>Cuestiones epistemológicas/ Categorías</b>	<b>Subcategorías (propiedades de cada categoría resultantes de la aparición de indicadores de contexto)</b>
¿Cómo se produce?	Referenciación <i>top-down</i>	Basado en sistemas de referencia pedidos con antelación Basado en la referencialización autocrática Orientación a los resultados Puesta en escena formal y ritualización Coexistencia pacífica entre articulación y desarticulación de procesos Inhibición de las lógicas participativas y democráticas Procesos cuantificables e interés por "contabilizar" las cosas Una posición jerárquica más elevada garantiza un nivel de acuerdo con la evaluación más elevado y estabilizado

¿Por quién?	Participación policéntrica	<p>Inspección General de Educación</p> <p>Profesores más preocupados por el cumplimiento de los procedimientos burocráticos y la imagen de clase</p> <p>Personal no docente más indiferente/abstraído de las consecuencias de la evaluación</p> <p>Los padres/tutores son más calculadores cuando se trata de la voluntad de la escuela de "vigilar" a sus hijos</p> <p>Los altos directivos y los mandos intermedios se preocupan más por la agenda oficial de evaluación</p> <p>Amigo crítico, como salvaguarda para "hacer las cosas bien" y mantener la apariencia</p> <p>Consultores privados, como estrategia emergente para la eficacia y eficiencia de los procesos de evaluación</p>
-------------	----------------------------	---

Fuente: el autor.

**Cuadro 4**

Categorización axial del análisis – sobre las *consecuencias*

Cuestiones epistemológicas/ Categorías	Subcategorías (propiedades de cada categoría resultantes de la aparición de indicadores de contexto)
¿Cuáles son las consecuencias?	<p>Regulación macro y meso</p> <p>Efecto <i>ranking</i></p> <p>Regulación social e institucional (macro y meso)</p> <p>Regulación (cuasi)mercantil: regulación vertical frente a regulación horizontal</p> <p>Internalización de la lógica de regulación del mercado</p> <p>Control periódico de las performances</p> <p>Función punitiva <i>frente a</i> función gratificante</p> <p>Imagen de marca y afirmación <i>de estatus</i></p> <p>Lógica de la competencia entre escuelas</p> <p>Comportamientos de consumo recogidos en las teorías de la elección pública</p> <p>Provoca tensiones en torno a los discursos de justicia social, igualdad y equidad.</p> <p>Incompatible con el movimiento de educación/escuela inclusiva</p> <p>Balkanización e individualismo del profesorado</p> <p>La cooperación surge como una estrategia de ritualización que se valida en los procesos pedagógicos y didácticos anteriores y se suprime en los posteriores.</p>
Configuración organizacional de la escuela	<p>La imagen (neo)institucionalista de la escuela</p> <p>Imagen neoburocrática y/o postburocrática de la escuela</p> <p>Imagen de la escuela como empresa</p> <p>Imagen de la hipocresía organizada de la escuela</p> <p>Imagen de una escuela de aprendizaje</p>
Rendición de cuentas normalizada	<p>La evaluación externa requiere una evaluación interna</p> <p>Burocratización del cambio e innovación educativa: planes de mejora</p> <p>El proceso de fidelización de los actores a los programas educativos establecidos</p> <p>Obsesión por las estadísticas</p>

Fuente: el autor.

## **Codificación teórica metaanalítica: discusión de los resultados**

En primer lugar, abordamos la cuestión de *¿qué es la evaluación escolar?* añadiendo perspectivas semánticas que codifican la evaluación escolar como un sistema de regulación, control y vigilancia instituido de arriba hacia abajo, buscando que las periferias correspondan a expectativas, intereses y demandas prerracionalizadas, interna y externamente a la escuela, por medio de un punto de referencia instituido autocráticamente (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). Además, la evaluación, sin dejar de estar bajo el paraguas de la metáfora empresarial, infunde un sentido de gestión estratégica alineada con ese marco de expectativas, intereses y demandas de carácter providencial, necesariamente inscritas en el sentido organizativo y profesional instrumentalizado para corresponder a las expectativas programáticas (Mayntz, 1977) del Sistema, y legitimar decisiones de diversas escalas (central y periférica, hacia un isomorfismo organizativo de la escuela, que tiende a regular la apertura calculada de la escuela a la comunidad (Simões, 2010; Castro, 2012; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021), en la que evaluamos para conocer, predecir y controlar (Franco, 1990). También parte de una agenda globalmente estructurada para la educación (Dale, 2000; Antunes, 2005), conserva la prerrogativa de ser aceptada como sustrato ideológico neoliberal, aceptada colectivamente con la condición de ser una de las herramientas más importantes para la rendición de cuentas de la escuela a la sociedad (Paquay, 2004; Afonso, 2017; Ólafsdóttir et al, 2022a), en la línea del nuevo institucionalismo a través de la institucionalización y estandarización de los dogmas de la nueva gestión pública (Simões, 2010; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021).

En cuanto a las preguntas "*¿Cuándo ocurre?*" y "*¿Dónde ocurre?*", se puede inferir que la evaluación escolar se ha convertido en una presión ejercida sobre los gestores escolares y otros actores. Y esto ocurre en el marco de una demanda cíclica o periódica, que también requiere una respuesta periódica (Simões, 2010; Castro, 2012; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Magalhães, 2021), que también simboliza la impregnación de una cierta exuberancia burocrática de resultados escolares cuantificables (Ólafsdóttir et al., 2022a; Watts & Quigley y Watts, 2023), utilizando una cultura estandarizada de datos estadísticos como sello distintivo de la cultura del éxito escolar cuantificable (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), bajo el signo de una ideología *evaluativo-crítica* (Afonso, 2017). Algo que orienta la concepción de la escuela hacia una organización de aprendizaje, en un marco de estándares de calidad preordenados (Sousa, 2020), cuyos indicadores evaluativos están sujetos a la infalibilidad de las pruebas estadísticas (Torres & Braga, 2022) de producción estacional (Simões,

2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). La concepción de un marco de evaluación definido de forma centralizada, así como impregnar los procesos asociados (especialmente la autoevaluación) de un alto grado de complejidad técnica (Castro, 2012; Gonçalves, 2013; Correia, 2016) ha llevado, sobre todo, a las periferias a adoptar la estrategia de racionalizar la evaluación escolar como un dispositivo ideado por el máximo dirigente, con la prerrogativa de imponerla a los actores internos de la organización escolar, así como de mostrarla a los actores externos, en función de la legitimación simbólica de la imagen y reputación institucionales (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021).

En la pregunta epistemológica "*¿Por qué sucede?*", la respuesta suscitada por nuestra incursión meta-analítica se alinea con el atributo de la agenda globalmente estructurada para la educación movilizadora anteriormente. Afectando su papel en la gestión de la calidad del servicio educativo frente a "[...] las fuerzas ejercidas por los 'estandarizadores' internacionales [...]" (Carvalho & Costa, 2017).]" (Carvalho & Costa, 2017), así como por los organismos nacionales (Ministerio de Educación), en los que prevalece el discurso de la calidad (Torres & Braga, 2022), en detrimento del discurso de emancipación y democratización (Lima, 2015) de los 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, se observan incursiones dogmáticas, como la performatividad organizativa de la escuela pública, la calidad del servicio educativo prestado a la comunidad (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021), en consonancia con el sustrato ideológico neoliberal de la rendición de cuentas (Afonso, 2002; 2017; Ólafsdóttir et al., 2022a), con una estructura escolar susceptible de control burocrático, inspección y regulación *de y por los* resultados (Domingues & Costa, 2021; Tavares, 2021; Silva & Pinto, 2022). *Per se*, la evaluación interna ocurre sobre todo como un proceso de legitimación simbólica (imagen y reputación de la escuela), como táctica defensiva y anticipación de escenarios desfavorables (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Magalhães, 2021; Tavares, 2021).

Argumentos similares nos llevan a responder a la pregunta *¿cómo ocurre?* En otras palabras, la evaluación escolar aparece como un ritual más, técnica y burocráticamente prescrito, que utiliza un sistema de referencias construido sobre una lógica *top-down* (Santos Guerra, 2013). De acuerdo con esta lógica, la posición jerárquica más alta en la organización escolar desempeña el importante papel de ayudar, gestionar y llevar a cabo la evaluación de acuerdo con referencias preestablecidas (Lima & Torres, 2020), garantizando un mayor y más estable nivel de acuerdo con la evaluación, aunque la acción organizativa sea susceptible de inscribirse en procesos de escenificación y ritualización de carácter formal, llevando a la coexistencia pacífica entre articulación y desarticulación de procesos – ansiedad, miedo a la penalización *versus* ritualización y escenificación (Simões,

2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Sampaio, 2018; Costa, 2020; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). Frente al ritualismo que se le asocia, la evaluación escolar aún no ha emergido como un ámbito ampliamente participativo y emancipador (en sentido estricto meso y micropolítico), sino que, por el contrario, tiene tintes de inhibición de la lógica participativa de la negociación, del diálogo, de la colegialidad, de la autonomía, de la confrontación de intereses diferentes (Semião et al., 2022), de la sabiduría colectiva, 2022), de la sabiduría colectiva al servicio de la mejora del aprendizaje de los alumnos y de la calidad escolar (Simões, 2010; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Magalhães, 2021), comprometiendo cualquier atisbo de democratización de los contextos escolares a través de la evaluación institucional (Tavares, 2021).

La respuesta a la pregunta *¿por quién?* se infiere una pseudoparticipación policéntrica, destinada a implementar un proceso tácito de legitimación de la evaluación, que requiere la participación de una pluralidad de actores (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Campos, 2017; Magalhães, 2021), siendo los más predominantes: la Inspección General de Educación y Ciencia, como órgano central de vigilancia; los profesores, por ser los actores más preocupados por cumplir con el procedimiento burocrático y por cómo puede afectarles en términos de imagen de clase; los padres/tutores, más calculadores en cuanto a la voluntad de la escuela de "custodiar" a sus hijos y de satisfacer los intereses y expectativas de clase; la alta y media liderazgo, donde la idea de liderazgo se entiende como complementaria y subsidiaria de la noción de gestión (Silva & Pinto, 2022), más comprometida con la agenda oficial de evaluación, refiriéndose a una idea de "[...]liderazgo sostenible y orientado a la calidad [...]" (Sousa & Pacheco, 2018, p. 837), con una preocupación permanente por la calidad (Sousa, 2020), a través de las narrativas suscitadas por la evaluación institucional; el director, en particular, como guardián de la cultura performativa de la escuela, asumiendo las flamantes funciones administrativas de la evaluación (Hargreaves, 1998); el amigo crítico, como salvaguarda para "hacer las cosas bien" y mantener las apariencias, y los consultores privados, como estrategia emergente para la eficacia y eficiencia de los procesos de evaluación, en una versión más profesional. En general, las reglas de *cómo hacer las cosas* son estandarizadas e instituidas, con un efecto prescriptivo capaz de provocar la "[...] movilización de estas reglas, a escala nacional, por actores heterogéneos, según sus conocimientos y recursos para la acción y las especificidades de los sistemas de significados y relaciones de poder de los contextos en los que intervienen" (Carvalho & Costa, 2017, p. 686).

Concluyendo con la cuestión epistemológica de *qué consecuencias tiene*, podemos decir que la evaluación escolar se reafirma siempre como un instrumento de regulación macro y 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). En otras palabras, "[...] se guía por nociones explícitas de una regulación planificada" (Carvalho & Costa, 2017, p. 686), que tiende hacia un enfoque más generalizado. 686), que tiende a un efecto tácito de *jerarquización*, añadiéndole la prerrogativa de

una regulación cuasi de mercado (difundida por varios centros/sedes reguladoras), aunque prevalece la regulación vertical sobre la horizontal, con una clara internalización de la lógica de la regulación de mercado (Lima, 2015; Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021). De hecho, los indicadores que permitieron la construcción de las subcategorías aquí asociadas apuntan a una dimensión inminentemente tecnocrática de la evaluación escolar, ya que, a lo largo del flujo procedimental que le da forma institucional, está asociada a "[...] una regulación estructurada por el flujo de documentos técnicos" (Carvalho & Costa, 2017, p. 693). Además de proporcionar mecanismos para el control periódico del desempeño (Pacheco & Pestana, 2014), sobre todo porque se trata de la imagen y el *estatus* de la organización, tiene una serie de prerrogativas fundamentales: imagen de marca y afirmación de imagen y *estatus*, lógicas de competencia entre escuelas y comportamientos consumistas típicos enumerados en las teorías de la elección pública – alumnos y familias que son consumistas/clientes y profesores que son re/productores (Simões, 2010; Castro, 2012; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021).

Observando las respuestas dadas a las cuestiones epistemológicas anteriores, podemos ver que están alineadas con la codificación teórica hecha en relación con esta última cuestión, en la que la imagen (neo)institucionalista más general se articula con una doble imagen neoburocrática y postburocrática (Barroso, 2011) de la escuela ( Simões, 2010; Castro, 2012; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016). A esta imagen díptica se añaden algunos tintes metafóricos de la imagen de la hipocresía organizada, en torno al ímpetu ritualista y ceremonial periférico impreso en la evaluación (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Tristão, 2016; Correia, 2016; Sampaio, 2018; Magalhães, 2021), mostrando también la preponderancia de la imagen de la escuela como empresa, en consonancia con la *economización* de la educación a través de la evaluación (Figari, 2001), que impulsa y fomenta el mercado de la tutoría (Gouveia, 2017) y los principios de la escuela eficaz y eficiente (Lima & Torres, 2020; Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Tristão, 2016; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021). Además, considerando que la evaluación externa requiere la evaluación interna, siendo esta última una reacción y preparación/anticipación de la primera, también persiste la imagen de una escuela funcionalmente de aprendizaje (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Silvestre, 2013; Gonçalves, 2013; Correia, 2016; Costa, 2020; Magalhães, 2021), en el que la idea de cooperación emerge como una estrategia de ritualización validada ascendentemente y suprimida descendentemente en los procesos organizativos, pedagógicos y didácticos, dando lugar, en gran medida, al efecto perverso de la balcanización y el individualismo del profesorado (Miranda et al., 2023; Semião et al., 2022; Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Tristão, 2016; Correia, 2016; Magalhães, 2021; Tavares, 2021). Algo que, por otra parte, provoca tensiones en los discursos de justicia social, igualdad y equidad (Simões, 2010; Castro, 2012; Correia, 2011; Gonçalves, 2013; Correia, 2016; Campos, 2017), además de, por la falta de indicadores, sugerir una evaluación poco conectada con el movimiento de educación inclusiva, en la que los efectos positivos de la evaluación "[...] son menos evidentes en los resultados de los

alumnos y en la participación de las familias en la vida escolar, aspectos que podrían contribuir a la promoción de la equidad y de la justicia curricular generadora de justicia social, inherentes a una educación democrática" (Sampaio & Leite, 2016, p. 115).

## | Nota final

En conclusión, el concepto de evaluación que tiende a prevalecer se alinea con la perspectiva metafórica del viejo control remoto, lo suficientemente distante de cualquier prerrogativa que lo asocie a un supuesto efecto de descentralización del sistema y de autonomía escolar. Bajo el yugo de la corporativización de la sociedad, la escuela es sometida a un isomorfismo de su propia imagen institucional a través de la evaluación a la que es sometida, rehén del cumplimiento de las expectativas de la sociedad, mediante una evaluación institucional que opera sobre todo como mecanismo de rendición de cuentas ante actores externos, a los que expresa esas expectativas. Una evaluación que se presenta a contextos y actores de forma cíclica en su vertiente externa, pero que pretende ser una función técnico-gestionaria permanente en su dimensión interna. Más allá de su exuberancia técnico-burocrática, ya de por sí compleja y exigente, corresponde en gran medida a una de las funciones estratégicas más importantes de los líderes escolares, que se revisten claramente con el ropaje de una tecnocracia periférica, guardiana de la performatividad adjudicada normativamente a las organizaciones escolares y a sus actores. También opera como una nueva fuente de poder escolar, siendo este poder vertido de arriba hacia abajo y manejado de abajo hacia arriba, operado principalmente como un ceremonial simbólico, por un lado, con gran visibilidad escénica y, por otro, guiado por un atisbo de hipocresía organizada, donde las ansiedades, los miedos y la realización de poderes y ventajas *por* y *para* quienes lo hacen parecen coexistir pacíficamente entre sí. Es así como la evaluación escolar es sometida a una liturgia educativa de contornos dogmáticos a escala nacional y supranacional, en la que la calidad, supuestamente neutral, emerge como uno de sus principales credos, con diferentes mandamientos (eficacia, eficiencia, resultados académicos, éxito escolar, aprendizaje organizativo, competencia y desarrollo profesional, entre otros), donde las ideas de democracia, negociación, diálogo, participación, colegialidad, cooperación y sabiduría construida colectivamente sobre la educación *por* y *para* la comunidad educativa y el territorio son meros eufemismos, cuya única función será legitimar un liderazgo tecnocrático, en el que la evaluación emerge como un apéndice gerencialista, marcado por la influencia del máximo dirigente, los amigos críticos y los consultores privados.

## **| Referencias**

- 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](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. *RBPAAE*, 33(3), 685-705.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31379/1/rbpae2017\\_lmc%20e%20ec.pdf](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 Doutoramento, 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](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 Doutoramento, 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 Doutoramento, 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](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%2bHelen\\_a\\_Filipa\\_Pacheco\\_13%2bjul%2b2023.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/87319/1/Artigo%2bHelen_a_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](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](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 el autor

### Henrique Ramalho

Escola Superior de Educação, Politécnico de Viseu, Portugal

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

Profesor Adjunto del Área Disciplinar de Ciencias de la Educación, del Departamento de Psicología y Ciencias de la Educación – Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. Doctor en Organización y Administración Escolar. Investigador Integrado del Centro de Estudios en Educación e Innovación (CI&DEI), del Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. Correo electrónico: [hpramalho@esev.ipv.pt](mailto:hpramalho@esev.ipv.pt)

## 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.

**Palavras-chave:** Escola pública. Avaliação de escolas. Meta-análise.

## Abstract

This study is framed within the scope of meta-analytic research and focuses on school evaluation as a cornerstone educational policy. Methodologically based on Grounded Theory and following a qualitative systematic review approach, this study seeks to holistically organize the conceptual frameworks of school evaluation in Portugal as examined in national academic research. The general outcome of our findings points to a normalization of school functioning and of the meanings attached to the delivery of public educational services, within a hegemonic culture of performativity. This culture has been firmly established through both internal and external evaluation mechanisms in Portuguese public schools, resulting in a substantial reduction in the democratizing effects on decision-making in educational action.

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

**Linhas Críticas** | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil  
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



**Referencia completa (APA):** Ramalho, H. (2024). Lógicas de la institucionalización de la evaluación escolar: un metaanálisis. *Linhas Críticas*, 30, e53172. <https://doi.org/10.26512/lc30202453172>

**Referencia completa (ABNT):** RAMALHO, H. Lógicas de la institucionalización de la evaluación escolar: un metaanálisis. *Linhas Críticas*, 30, e53172, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202453172>



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

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista *Linhas Críticas*, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista *Linhas Críticas*, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>