

---

## Políticas de avaliação (externa) da educação não superior no Brasil e em Portugal

Vanessa Rosana Peluchen Camargo<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7784-3693>

Marilda Pasqual Schneider<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3019-008X>

### Resumo

Trata-se aqui dos resultados de um estudo relacionado aos modelos de avaliação externa de duas realidades distintas, as de Brasil e Portugal. O objetivo é analisar experiências de avaliação externa na educação não superior e buscar tendências nos modelos em curso nos dois países. Considerando os pressupostos que informam os estudos comparados, procura-se destacar singularidades, heterogeneidades e homogeneidades dos modelos de avaliação externa praticados. Em termos conclusivos, embora o processo histórico de cada país seja determinante na constituição das suas singularidades, persistem tendências à adequação das finalidades das avaliações externas às demandas da globalização neoliberal com a implementação de mecanismos de *accountability* associados às avaliações externas nacionais.

*Palavras-chave:* Políticas de avaliação externa. Educação não superior. Estudos comparativos.

---

## Políticas de evaluación (externa) de la educación no superior en Brasil y Portugal

### Resumen

El texto en pantalla aborda los resultados de un estudio relacionado con modelos de evaluación externa en dos realidades diferentes, Brasil y Portugal. Su objetivo es analizar experiencias de evaluación externa en educación no superior, buscando tendencias en los modelos en marcha en ambos países. Utilizando los supuestos que informan los estudios comparados, buscamos resaltar las singularidades, heterogeneidades y homogeneidades de los modelos de evaluación externa practicados. En términos concluyentes, si bien el proceso histórico de cada país es decisivo en la constitución de sus singularidades, persisten tendencias a adaptar los propósitos de las evaluaciones externas a las exigencias de la globalización neoliberal con la implementación de mecanismos de rendición de cuentas asociados a las evaluaciones externas nacionales.

*Palabras clave:* Políticas de evaluación externa; Educación no superior; Estudios comparativos.

---

## Introdução

A implantação de mecanismos cada vez mais sofisticados e diversificados de monitoramento da educação, em diferentes países, é uma realidade incontornável. Amparados no discurso de que é preciso empreender esforços conjuntos para a melhoria da qualidade educacional, organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória: [vanessapeluchen@hotmail.com](mailto:vanessapeluchen@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba: [marilda.schneider@unoesc.edu.br](mailto:marilda.schneider@unoesc.edu.br).

Econômico (OCDE), estão no epicentro das mudanças operadas na educação em diversos países. Considerados necessários para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, esses organismos indicam aos países estratégias e ações tidas por eles como prioritárias ao alinhamento entre políticas e programas que, supostamente, ofereceriam sustentação à qualidade educacional.

Considerando o exposto, o texto em pauta tem por objetivo analisar, por meio do método comparado, experiências de avaliação externa no âmbito da educação não superior, no Brasil e em Portugal, a fim de evidenciar, a partir das políticas de avaliação, tendências nos modelos em curso nos dois países. A escolha de Brasil e Portugal como recorte geográfico do estudo considerou a focalização desses países em uma investigação, de vertente comparada, realizada desde o ano de 2015 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Cidadania Educacionais (GEPPeC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina<sup>3</sup>.

A opção por um estudo comparado sobre políticas de avaliação externa considera que, como campo multidisciplinar e pluriparadigmático (Barroso, 2009), a metodologia comparativa pode favorecer generalizações amplificadoras do fenômeno educativo, frequente em estudos que envolvem relações internacionais, comportamentos políticos e também a administração pública. De acordo com Bonitatibus (1989), é necessário que o estudo comparativo seja orientado por recortes de dimensões temporal, que compreende tempo histórico fixo ou em movimento; espacial, na perspectiva intra ou internacional; e metodológica, considerando aqui a análise e interpretação dos sistemas educacionais.

No tocante ao campo<sup>4</sup> da Educação Comparada (EC), o método desenvolvido por Bereday (1972) estabelece parâmetros para efetuar pesquisas comparadas entre dois países. Estamos nos referindo aos quatro passos do método, distribuídos cronologicamente: descrição – das duas realidades distintas –; interpretação, ainda de forma distinta; justaposição, com o destaque de possíveis diferenças e similaridades, isto é, critérios de comparabilidade ou possíveis categorias; e, por fim, a comparação, de forma simultânea.

Apesar de a perspectiva de Bereday (1972) ancorar-se no positivismo, autores da contemporaneidade, como Bray, Adamson e Mason (2015, p. 458), destacam a importância da sua

---

<sup>3</sup> Este trabalho é fruto de dissertação de mestrado.

<sup>4</sup> Utilizamos “campo” a partir das discussões de Manzon (2011).

utilização por ser “um modelo frequentemente citado e amplamente apreciado. Na medida em que o modelo se restrinja a uma comparação entre apenas dois países, ele possibilita uma análise bastante profunda”. Com base no exposto, o estudo toma os quatro passos do modelo de Bereday (1972) como orientadores das interpretações e análises dos dados coletados.

Nessa direção, a delimitação dos estudos sobre o modelo de avaliação externa nacional, no Brasil, tem como marco a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990. No caso português, essa delimitação considera a promulgação da *Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986* (Portugal, 1986) – a Lei de Bases da Educação (LBE) –, e as alterações efetuadas a partir dos anos de 2000. Com base na descrição dos modelos de avaliação externa de cada país, individualmente, estabelecemos como critérios para a comparabilidade entre eles: a instituição responsável pela política; a ferramenta para a consolidação formal de cada um dos modelos; o ano de sua institucionalização em cada país; as finalidades declaradas para a realização de avaliações externas; os indicadores de qualidade e os instrumentos de avaliação utilizados; as áreas de conhecimento avaliadas; os sujeitos que participam das avaliações; e, ainda, a metodologia de avaliação (segundo passo do método comparado).

Considerando os passos do método comparado criados por Bereday (1972), o texto inicia-se com uma breve descrição sobre o modelo de avaliação externa de cada um dos países (1.º passo do método). Na sequência, destaca algumas distinções, singularidades e similaridades entre os dois modelos (2.º e 3.º passos do método) e culmina, por fim, na comparação simultânea da experiência nos dois países (4.º passo do método).

### **Apontamentos sobre o modelo de avaliação externa no Brasil**

Considerando estudos realizados principalmente por Horta Neto (2007) e Castro (2009), podemos afirmar que, no Brasil, foi somente a partir da década de 1960 que avaliações escolares baseadas em instrumentos, técnicas e critérios mais objetivos passaram a ganhar destaque. Não obstante, será somente na década de 1980, por influência de organismos multilaterais, que essas avaliações serão transformadas em políticas públicas direcionadas à qualidade educacional. Por isso, as avaliações externas constituem um processo de aprimoramento do sistema de avaliação

iniciado nos anos de 1980.

Alimentados fortemente pela entrada do neoliberalismo, os anos de 1990 tornaram-se palco de um conjunto sem precedentes de reformas na educação brasileira. Dentre elas, a mais expressiva foi a criação do Saeb, institucionalizado por meio da *Portaria n.º 1.795, de 27 de dezembro de 1994* (Brasil, 1994).

Importantes reformulações marcaram o processo histórico do Saeb. A primeira, no ano de 1995, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia de construção do teste e de análise de resultados, o que possibilitou a comparabilidade entre os estados da Federação. A segunda, e mais profunda, ocorreu em 2005, quando o Brasil passou a desenvolver avaliações censitárias que permitiram, enfim, a comparabilidade entre escolas, redes de ensino e municípios brasileiros<sup>5</sup>. E a terceira aconteceu em 2018, momento em que foi integrado ao Saeb o conjunto de instrumentos de avaliações externas praticadas nas diferentes etapas da educação básica (educação não superior).

Apesar da reformulação sofrida em 2005, que possibilitou importante avanço na política avaliativa e favoreceu aproximação com padrões internacionais de avaliação, foi com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelo *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007* (Brasil, 2007), que os resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas nacionais passaram a ser utilizados também como ferramentas para a aplicação de medidas de *accountability*<sup>6</sup>. Nessa direção, foram definidas metas progressivas bianuais para cada escola pública situada no território nacional, o que representa importante referência na prestação de contas sobre a qualidade educacional.

Conforme destacam Schneider e Nardi (2014), a criação do Ideb possibilitou que os resultados censitários da Prova Brasil adquirissem maior visibilidade no cenário educacional, o que induziu gestores, professores e alunos a um olhar mais atento ao exame, quer seja no momento de sua aplicação, quer seja a partir da divulgação de seus resultados.

---

<sup>5</sup> O Saeb foi reestruturado pela *Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005* (Brasil, 2005), que instituiu a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral do modelo de avaliação até então realizado na educação básica; e a Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas.

<sup>6</sup> Entendido como um mecanismo que promove a articulação entre políticas de avaliação de resultados com medidas de responsabilização e prestação de contas.

Além do Saeb, compõem o conjunto de avaliações nacionais destinadas aos estudantes da educação básica brasileira o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – criado em 1998 para aferir o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que favoreçam a continuidade dos estudos na educação superior – e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), cuja finalidade é certificar os estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade adequada.

Em 2018, com a promulgação do *Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018* (Brasil, 2018, p. 1), o Saeb, o Enem e o Encceja foram integrados e passaram a constituir a política nacional de avaliação e de exames da educação básica, com vistas a permitir, de acordo com o documento, “[...] a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica”. Uma Portaria sobre essa política foi exarada em 2020 com o objetivo de instituir normas complementares para o cumprimento do referido Decreto sem, contudo, alterar a constituição da política nacional de avaliação da educação básica.

A historicidade da política de avaliação na educação básica brasileira pode ser sintetizada por meio de seus atos regulatórios, conforme procuramos demonstrar no Quadro 1.

Quadro 1 – Regulamentação da política de avaliação externa no Brasil (1988-2020)

ANO	CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA	DOCUMENTO LEGAL
1988	Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep) - Sistema amostral	Programa do Ministério da Educação (Sem regulamentação)
1994 a 2005	Saeb - Sistema amostral	<i>Portaria n.º 1.795, de 1994</i> (Brasil, 1994)
1998 até o presente momento	Enem	<i>Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998</i> (Brasil, 1998), alterada pela <i>Portaria n.º 807, de 18 de junho de 2010</i> (Brasil, 2010)
2005	Passam a integrar o Saeb: Aneb - Sistema amostral Anresc - Sistema censitário (Prova Brasil).	<i>Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005</i> (Brasil, 2005)
2018	Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.	<i>Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018</i> (Brasil, 2018)
2020	Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.	<i>Portaria n.º 458, de 5 de maio de 2020</i> (Brasil, 2020)

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em Brasil (2005, 2018)

As reformulações por que passou o sistema de avaliação externa brasileiro, ao longo de seu

processo histórico, permitem verificar tentativas de o Estado produzir dados cada vez mais objetivos e racionais, supostamente visando orientar a elaboração de reformas para esse nível de escolarização. A ampliação das finalidades dos processos avaliativos coloca o Brasil no patamar de países com potencial para produzir uma sólida combinação entre *standards*, informações, consequências e autoridade, aspectos esses recomendados inclusive pelo Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal), com objetivo de implementar ferramentas de *accountability* educacional nos países da América Latina e do Caribe. Lembramos que o Preal (2006, p. 6) tem por missão “contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação mediante a promoção de debates sobre temas relacionados à temática da política educacional e à reforma da educação”<sup>i</sup>; e “identificar e divulgar as boas práticas e o monitoramento do progresso educativo em países de região”<sup>ii</sup> (p. 6). Com esse objetivo, atua na formulação e no aperfeiçoamento de políticas de *accountability*, prestação de contas, transparência e responsabilização.

A esse respeito, Schneider e Nardi (2019, p. 89) evidenciam que, no Brasil, predomina uma tendência crescente à promoção de reformas educacionais convergentes com orientações de organizações multilaterais, especialmente da OCDE. Essa convergência tem redundado na consolidação de um sistema nacional de avaliação notadamente composto por exames externos à escola, como uma peça importante e necessária à implementação de políticas de regulação da qualidade inspiradas em modelos de gestão gerencial, cujo pressuposto fundamental está associado ao uso de ferramentas de *accountability* na educação.

Na condição de um Estado avaliador, o Brasil opera políticas de *accountability* com vistas a assegurar o alinhamento entre padrões curriculares e de desempenho dos estudantes, consolidado em termos normativos pela delimitação de uma base curricular comum a todos os estudantes do território nacional. Embora apresente especificidades próprias do contexto político-legal no qual se insere, esse modelo preserva importantes características das normas atualmente predominantes na instituição de políticas de *accountability* (Schneider; Nardi, 2019, p. 107).

As práticas de avaliação externa empreendidas pelo Inep e as ações que decorrem delas levam as escolas a focalizar o resultado em detrimento dos processos educativos. No afã de receber a complementação financeira concedida pela União por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) –

que, em 2020, teve alterado o modelo de redistribuição de recursos, o que tornou permanente o principal mecanismo de financiamento da educação não superior no Brasil –, muitas redes de ensino passaram a premiar escolas públicas com bons indicadores educacionais. Como consequência, vimos robustecidas medidas propulsoras de competitividade e meritocracia, próprias do estágio atual da lógica neoliberal e afinadas com uma forma de *accountability* gerencial.

### Apontamentos sobre o modelo de avaliação externa em Portugal

O processo de construção e reconstrução do modelo de avaliação de Portugal é destacado por Carvalho e Costa (2017). Em sua investigação, os autores buscam demonstrar que a trajetória do modelo português de avaliação, especialmente na última década, é marcada tanto por “[...] forças exercidas pelos padronizadores internacionais [...]” (Carvalho; Costa, 2017, p. 686), tais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como também “[...] pelo efeito da mobilização dessas regras [...]” (p. 686). De fato, assim como ocorre no Brasil, também em Portugal a avaliação externa é uma prática destinada a prestação de contas e regulação da qualidade educacional (Carvalho; Costa, 2017; Ferreira, 2016; Schneider; Nardi, 2014).

Como política pública, a regulamentação dos processos avaliativos externos ocorreu em 1986, com a promulgação da LBE n.º 46, de 14 de outubro. No capítulo VII da Lei, que trata do desenvolvimento e da avaliação do sistema educativo, destaca-se que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, econômicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” (Portugal, 1986, p. 3.079). No que tange aos princípios educacionais, a LBE n.º 46/86 representou a recentralização do Estado português no controle do currículo e das aprendizagens escolares, pela reintrodução dos exames e das provas de avaliação interna e externa que já haviam sido abolidos em 1974, a partir da Revolução dos Cravos<sup>7</sup>.

Em 1993 foram publicadas leis orgânicas que responsabilizavam alguns departamentos pela avaliação do sistema educativo. Um deles foi o Departamento de Programação e Gestão Financeira,

---

<sup>7</sup> Refere-se ao período da história de Portugal ocorrido a 25 de abril de 1974, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933, e iniciou o processo de implantação do regime democrático no país.

que passou a ser responsável pela elaboração de estudos e pareceres de natureza técnica, econômica e estatística a fim de dar suporte à tomada de decisões sobre as políticas para a educação não superior.

De 1990 até 2006 foram criados os primeiros programas e projetos de avaliação dos estabelecimentos de educação não superior. Entre eles, destacamos o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) e o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), consideradas experiências de autoavaliação estruturada. Outras iniciativas que merecem destaque são: o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), baseado na aplicação do Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM)<sup>8</sup>; o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006), a partir da estruturação e concepção de uma cultura de reflexão institucional; e, ainda, o Programa Avaliação de Escolas Secundárias (Aves), iniciado em 2000 e ainda em vigor.

Após várias experiências na direção da criação de um sistema nacional de avaliação externa, em 2002, o governo português promulga a Lei n.º 31 (Portugal, 2002), que define procedimentos para a realização de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e universaliza a autoavaliação e a Avaliação Externa das Escolas (AEE)<sup>9</sup>. É também a partir dessa Lei que – a nosso ver, em razão de a ideia de sistema começar a aparecer de forma peremptória no texto da Lei – parece haver uma tentativa de implementar um sistema nacional de avaliação externa.

A AEE compreende três domínios estruturais: resultados, prestação do serviço educativo e

---

<sup>8</sup> De acordo com Louro (2009, p. 7), a EFQM “é uma ferramenta de gestão que permite estimular as organizações a desenvolverem-se, recorrendo à autoavaliação como um processo de aprendizagem, de modo a levar a cabo a implementação das opções estratégicas. Esse modelo assenta em vários pressupostos entre os quais a necessidade de ter em conta as diferentes partes interessadas na organização: clientes, colaboradores, fornecedores, acionistas e a própria sociedade; a necessidade de ter em conta a rede de processos da organização: processos de liderança, de estratégia e planeamento, de gestão das pessoas, de gestão dos recursos, de produção e prestação de serviços, de melhoria; a necessidade de ter em conta que a gestão dos processos deve estar orientada para os resultados; a necessidade de ter em conta que a inovação e a aprendizagem são as molas do progresso da organização, devendo por isso ser continuamente alimentadas”.

<sup>9</sup> Na avaliação externa de escolas em Portugal adaptou-se o modelo escocês de avaliação de escolas intitulado *How Good is Our School*. Essa avaliação é da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciência (Igec) e por ela realizada por meio de uma equipe composta por dois inspetores e um perito externo, que é um professor-investigador do Ensino Superior, nas áreas em que incide essa avaliação. Essa modalidade é amostral, isto é, anualmente as instituições são convidadas a se inscrever no processo – ao não completar o número delimitado anualmente pelo Igec, a própria Inspeção delimita as participações, via sorteios. Pretende-se que essa avaliação possa “constituir, numa perspectiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, um contributo relevante para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (Igec, 2009).

liderança e gestão. Esses domínios estão orientados pelos seguintes objetivos:

a) Capacitação – interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos; b) Regulação - fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema; c) Participação – fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções (Portugal, 2015, p. 9).

A AEE estabelece que o controle de qualidade deve ser aplicado a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria; da eficiência e da eficácia; da responsabilização e da prestação de contas; da participação e da exigência; e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão (Portugal, 2002). Em suma, a organização e implementação das avaliações é garantida graças à sua estrutura orgânica, integrada pelo Conselho Nacional de Educação e pelos serviços do Ministério da Educação – este, responsável pela avaliação do sistema educativo e, mais recentemente, pelo Instituto de Avaliação Educativa (Iave).

Ao Iave cabem provas de aferição no ensino básico; provas finais do ensino básico; exames nacionais no ensino secundário, conforme especificidades dos cursos humanísticos ou tecnológicos; e testes intermédios (1.º ciclo ensino básico e 3.º ciclo ensino básico). Este último é tido como instrumento de treino que visa aferir o desempenho dos alunos e permitir a sua familiarização com as provas de avaliação externa nacional (Iave, 2023).

Além das avaliações das escolas e da aprendizagem (dos alunos), o sistema educativo português contempla avaliações do sistema que utilizam avaliações nacionais dos resultados das aprendizagens, bem como internacionais dos alunos, para monitorizar o desempenho do sistema de ensino. Os exames nacionais do 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade geram um quadro de indicadores e informações que servem para analisar o sistema de ensino.

Em 2007, Portugal instituiu a avaliação de docentes, por meio do *Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro* (Portugal, 2007). Essa avaliação contempla práticas de docência e critérios e instrumentos de avaliação – e influencia a progressão da carreira. Por conta de seu caráter meritocrático e de prestação de contas, essa avaliação é fortemente criticada. Como consequência, até a presente data

encontra-se estagnada.

No quadro de mudanças no sistema de avaliação externa portuguesa, destacamos, ainda, o *Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018* (Portugal, 2018), que instituiu as modalidades de avaliação formativa (caráter contínuo e sistemático) e sumativa (objetivos de classificação e de certificação) na avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta última modalidade inclui: avaliação sumativa interna, realizada no final de cada período letivo pelos professores e órgãos de gestão pedagógica da escola; e avaliação sumativa externa, de responsabilidade dos serviços ou das entidades do Ministério da Educação.

Os dados dessas avaliações são registrados no Relatório Individual das Provas de Aferição (Ripa) e no Relatório de Escola das Provas de Aferição (Repa). O primeiro contém a caracterização detalhada do desempenho do aluno, considerando os parâmetros relevantes de cada uma das áreas disciplinares, disciplinas e domínios avaliados. Já o segundo caracteriza o desempenho do grupo ou da turma e da escola em cada uma das áreas ou domínios avaliados.

Pela sua natureza descritiva e qualitativa, Ripa e Repa constituem instrumentos de apoio ao aluno, encarregados de educação, professores e escolas, o que permite delinear estratégias de intervenção pedagógicas e didáticas especialmente focadas na superação das dificuldades diagnosticadas em cada umas das áreas em aferição (Iave, 2023).

No Quadro 2, ilustramos as modalidades de avaliação mencionadas considerando sua institucionalização com a LBE de 1986 (Portugal, 1986).

Quadro 2 – Regulamentação da política de avaliação externa na educação não superior de Portugal (1986-2018)

ANO	CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA	DOCUMENTO LEGAL
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo	<i>Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986</i> (Portugal, 1986)
2002	Aprova o sistema de educação e do ensino não superior	<i>Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002</i> (Portugal, 2002)
2007	Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário	<i>Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007</i> (Portugal, 2007)
2008	Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	<i>Decreto Regulamentar n.º 2/2008</i> (Portugal, 2008)

2014	Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos.	<i>Despacho normativo n.º 13, de 15 de setembro de 2014 (Portugal, 2014)</i>
2016	Terceira alteração ao DL 139/2012, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.	<i>Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016 (Portugal, 2016)</i>
2018	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.	<i>Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018 (Portugal, 2018)</i>

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em Portugal (2015) e lave (2023)

Conforme pode ser evidenciado, em Portugal, as modalidades de avaliação não estão sistematizadas de modo a constituir um sistema, muito embora os documentos técnicos produzidos a partir de 2012 denotem o esforço do Ministério da Educação na sistematização dos processos nacionais. A ausência de um sistema nacional de avaliação externa pode ser constatada pelas frequentes reformulações no modelo praticado no país – especialmente a partir dos anos 2000 –, concomitantes às reformas de Estado, à globalização e à internacionalização da avaliação.

Segundo Barroso (2003), desde o ano 2000 cresce a influência de novos modos de regulação não institucional resultante tanto da pressão mercadológica – especialmente de editores de livros – como dos meios de comunicação, que visam à publicização dos resultados escolares. Tem-se, pois, criadas as condições para o ranqueamento das escolas portuguesas, o *ranking* das escolas. Há mais de uma década, os principais jornais portugueses apresentam anualmente aos seus leitores *rankings* das escolas. Com pequenas diferenças técnicas (como, por exemplo, o número mínimo de exames para inclusão de uma dada escola no *ranking*), esses jornais nacionais fazem a ordenação das escolas por meio da média das classificações que os respectivos alunos obtiveram nos exames nacionais.

De acordo com Martins (2011), a competição entre as escolas faz com que esforços sejam feitos por parte da gestão escolar no sentido de realizar estratégias de *marketing* com objetivo de atrair novos e melhores alunos – e figura, portanto, como um instrumento que pressiona a escola à competição. Essa questão recai sobre um ponto sensível que merece reflexão, a discriminação

de alunos, que ocorre pelo fato de as escolas melhor posicionadas utilizarem estratégias para atrair os potenciais melhores alunos, o que, de certa forma, exclui alunos com dificuldades de aprendizagem.

A autora defende ainda que poderia existir uma solução menos impactante para o alunado se houvesse, de fato, uma preocupação com a dimensão discriminatória das avaliações externas, em razão de que – muito embora os defensores da publicação dos *rankings* perspetivem a competição entre escolas como uma resposta natural a esse novo contexto – a verdade é que os atores podem optar pela competição ou pela colaboração entre si, na busca por interesses coletivos para demarcar o ambiente que desejam ter (Martins, 2011).

Para Afonso (2015, p. 224), as alterações efetuadas nas últimas décadas secundarizam a autoavaliação “[...] quando esta e a avaliação externa deveriam ser dois pilares estruturantes e relativamente equilibrados de um modelo de avaliação institucional”. Segundo o autor, a autoavaliação pode estar referenciada em diferentes experiências e modelos. Contudo, ela não pode estar em desequilíbrio em relação à avaliação externa como tem ocorrido nas formulações mais recentes do modelo de avaliação externa.

Os apontamentos do autor contribuem para alimentar a perspectiva de uma avaliação externa construída em interlocução com a comunidade escolar e que, portanto, tenha na prática da autoavaliação das escolas indicadores qualitativos que irão alimentar a avaliação externa em vez de serem submetidos ao escrutínio e à validação desta última.

### **Comparação simultânea entre modelos de avaliação externa no Brasil e em Portugal**

Considerando as reflexões tecidas até aqui, apresentamos no Quadro 3 os principais critérios de comparabilidade simultânea elencados para a análise de singularidades, similaridades e heterogeneidades entre os modelos de avaliação externa desenvolvidos nos dois países – Brasil e Portugal –, conforme o modelo do método comparado desenvolvido por Bereday (1972).

Quadro 3 – Características da política nacional de avaliação (Brasil e Portugal)

CATEGORIAS	BRASIL	PORTUGAL
<b>Instituição responsável</b>	Inep	Iave (provas de aferição e avaliações das aprendizagens) Igec (avaliação externa de escolas)
<b>Ano de institucionalização</b>	1994	1986
<b>Consolidação formal do Sistema</b>	<i>Portaria n.º 1.795, de 1994</i> (Brasil, 1994), substituída pela <i>Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005</i> (Brasil, 2005).	<i>Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002</i> (Portugal, 2002)
<b>Finalidades declaradas</b>	As informações produzidas visam subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.	O controle de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão.
<b>Indicadores utilizados</b>	Ideb	Não possui
<b>Instrumentos de avaliação</b>	Provas bianuais amostrais e censitárias Questionários socioeconômicos	Provas de aferição Exames nacionais Testes intermédios Autoavaliação de escolas ou agrupamentos
<b>Áreas de conhecimento avaliadas</b>	Língua Portuguesa, Matemática	Provas de aferição: Língua portuguesa e Matemática Exames nacionais (todas as disciplinas) Testes intermédios (todas as disciplinas)
<b>Sujeitos que participam das avaliações</b>	<i>Saeb</i> : testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada <ul style="list-style-type: none"> <li>2021: implementação da avaliação da Educação Infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes.</li> </ul>	<i>Avaliação externa de escolas</i> : todas as escolas ou agrupamentos com alunos do ensino básico e secundário <i>Avaliações das aprendizagens</i> : alunos do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos); alunos do ensino secundário
<b>Metodologia</b>	Teoria de Resposta ao Item Focalização de metas por escola, via Ideb Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores	<i>Avaliação externa de escolas</i> : modelo escocês de avaliação de escolas <i>How Good is Our School</i>  <i>Avaliações das aprendizagens</i> : tipologia de itens (escolha múltipla, associação, ordenação, verdadeiro/falso, complemento)

Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos documentos regulatórios dispostos no Quadro 1 e no Quadro 2

Conforme podemos constatar, há certa aproximação entre os modelos dos dois países no tocante a algumas finalidades das avaliações externas nacionais como, por exemplo, a garantia de melhoria de qualidade, equidade, eficiência e tomada de decisões sobre as políticas educacionais. No que diz respeito às similitudes, destacamos, ainda, a tendência à utilização de ferramentas de *accountability* atreladas às avaliações externas com prioridade no pilar da prestação de contas.

Em relação às heterogeneidades, sobressai-se a sistematização de um indicador próprio de acompanhamento da qualidade. Enquanto, no Brasil, há mais de uma década existe o Ideb, que focaliza o atendimento de metas educacionais intermediárias de qualidade pelas escolas públicas, Portugal conta com um conjunto amplo de indicadores, contudo, sem definir metas a serem atingidas pelas escolas. Apesar da inexistência de um indicador que focaliza metas por escola, os resultados obtidos nas provas e nos exames fornecem elementos para o ranqueamento das instituições, realizados pelos meios de comunicação, e estimulam, com isso, a competitividade.

Já em relação aos instrumentos de avaliação, aparentemente Portugal busca modernizar seu sistema na medida em que integra meios digitais na aplicabilidade dos testes e exames, ao passo que o Brasil aplica os exames presencialmente. Quanto às áreas de conhecimento avaliadas, os distanciamentos são visíveis, em razão de que alguns processos avaliativos realizados em Portugal – como o caso dos exames nacionais e dos testes de intermédio – contemplam todas as áreas de conhecimento, enquanto no Brasil são priorizadas duas áreas: língua portuguesa e matemática. A falta de abrangência coloca em dúvida a isonomia da avaliação realizada no Brasil em razão de que não é possível obter um diagnóstico mais amplo da aprendizagem dos alunos quando se priorizam algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras igualmente importantes.

Quanto aos sujeitos, percebemos mais distanciamentos que similitudes se considerarmos que Portugal avalia de forma censitária os alunos, ao passo que o Brasil ainda conta com experiências amostrais, principalmente na rede privada de ensino. Acresce-se às heterogeneidades entre os modelos de avaliação externa praticados nos dois países o fato de o Brasil ter incluído a etapa da Educação Infantil na sua política de avaliação nacional, ainda que, até o momento, não

tenham sido definidos instrumentos de coleta de dados.

Em relação à metodologia de avaliação utilizada pelos países, é importante destacar que, no caso brasileiro, a adoção de provas de caráter censitário e a metodologia da TRI seguem padrões internacionais de avaliação, como o Pisa, por exemplo. Há, ainda, o fato de algumas avaliações que compõem o Saeb – como o Enem, cujos resultados permitem acesso ao Ensino Superior; e o Enceja, que possibilita a certificação de estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade adequada – possuírem finalidades distintas.

Portugal, por sua vez, destaca-se pela variedade de avaliações que realiza – provas de aferição; exames finais e testes intermédios; avaliações internas da aprendizagem: diagnóstica, formativa e sumativa; avaliações externas; e autoavaliação das escolas. Em relação à autoavaliação das escolas, é importante salientar a subsunção de sua importância e valor quando comparados aos das avaliações externas.

As singularidades e os distanciamentos, as heterogeneidades e as homogeneidades nos modelos de avaliação externa nacional praticados por Brasil e Portugal são perceptíveis na organização interna de cada um dos modelos. Não obstante, é possível constatar que ambos os países ordenaram sua política de avaliação externa nacional seguindo ditames de uma agenda neoliberal, estruturada em âmbito global, o que assegura certo alinhamento do ponto de vista dos seus princípios e das suas finalidades. As diferenças focalizam principalmente o *modus operandi* e a organicidade do modelo, que, a nosso ver, buscam atender às especificidades locais.

Dos processos de avaliação adotados em Portugal, destacamos a autoavaliação realizada pelas escolas como a iniciativa que mais se distingue dos modelos de avaliação neoliberais preconizados pelos organismos internacionais. Talvez resida nessa iniciativa uma das lições que podemos extrair das políticas de avaliação educacional em cursos nos dois países, ainda que Ferreira (2016) argumente que essa modalidade constitui uma prática para o controle e a prestação de contas das escolas.

Apesar dessa singularidade, não podemos perder de vistas que ambos os países procuram construir diagnósticos da situação educacional para, por meio de políticas específicas, propor melhorias que proporcionem a possibilidade de solução dos problemas apontados.

### Considerações finais

O nosso interesse em analisar singularidades, heterogeneidades e homogeneidades entre os modelos de avaliação externa na educação não superior do Brasil e de Portugal esteve ancorado na crença de que as problemáticas que cercam esse tema têm sido comuns às distintas regiões do mundo, ainda que restem reservas às suas diferenças econômicas, sociais, culturais e históricas. Em se tratando das realidades brasileira e portuguesa, devemos considerar que a história dos dois países está caldeada por fatores que suplantam suas singularidades. Ambos os países estão submetidos à lógica da globalização econômica que impõe padrões comuns no planejamento e na execução de reformas educacionais.

Considerando a lógica produtivista predominante na atual fase do capitalismo global, a implementação de políticas de regulação da qualidade educacional – alinhadas aos preceitos de organizações multilaterais como as mencionadas neste trabalho – tem sido uma medida observada e perseguida por muitos países, inclusive por Brasil e Portugal. Conforme constatamos, um traço comum entre as duas realidades é a adequação das finalidades das avaliações externas nacionais às demandas da globalização neoliberal com a implementação de mecanismos de *accountability* a elas associados. Nessa direção, as avaliações externas seriam um meio para a implementação de um sistema de *accountability*, nos moldes da nova gestão pública, na educação não superior.

Assim sendo, inobstante as singularidades observadas no *modus operandi* das políticas de avaliação externa nacionais, é notável a semelhança entre os países nas finalidades atribuídas a elas como instrumento de regulação dos processos educativos e de gestão das escolas e das redes de ensino.

Coadunamos com os argumentos dos que defendem a necessidade de acompanhamento e monitoramento da qualidade educacional. Também concordamos com investigadores sobre a importância das avaliações externas nacionais. Nossas reservas, contudo, recaem sobre a lógica que orienta e, ao mesmo tempo, atravessa essas políticas com a quais Brasil e Portugal estão ombreados. Assim, não se trata de banir as avaliações externas nacionais como uma das peças das políticas pela melhoria da qualidade, mas empreender profundas reformulações em relação à sua

padronização a partir de um plano global voltado especialmente aos interesses econômicos; à ampliação desmedida dessas avaliações, sem que se tenham objetivos claros para sua implementação; à consolidação de uma indústria dos testes, que busca transformar a educação em um negócio rentável, um quase mercado; e ao processo de internacionalização das avaliações, que intensificam o caráter competitivo e seletivo a que elas tendem e que aumentam ainda mais as desigualdades sociais entre os países.

A utilidade, a pertinência e a importância das avaliações externas nacionais são indiscutíveis (Maués, 2011). Sem embargo, é necessário aprofundar as análises sobre as razões latentes que têm levado as distintas nações situadas em diferentes partes do mundo a buscar o aperfeiçoamento constante dos modelos operados. Estaríamos diante de uma tentativa de alinhamento mundial dos modelos, do seu *modus operandi* e das suas finalidades às demandas recentes de desenvolvimento econômico? É possível atribuir outros significados às avaliações externas nacionais que não meramente os fins economicistas?

Além de estudos mais aprofundados em torno dessas questões, é também importante realizar análises mais alargadas sobre a relação entre as mudanças operadas, as demandas internas de cada país e os fatores exógenos, entendidos aqui como certas demandas oriundas de acordos de cooperação internacional para o desenvolvimento econômico.

### Referências

- AFONSO, A. J. Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Avaliação externa das escolas*. Lisboa: CNE, 2015. p. 217-224.
- BARROSO, J. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82) Acesso em: 28 out. 2022.
- BARROSO, J. Prefácio. In: SOUZA, D. B. de; MARTÍNEZ, S. A. (org.). *Educação comparada: rotas além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 9-15.
- BEREDAY, G. Z. F. *Método comparado em educação*. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo: Nacional, 1972.

BONITATIBUS, S. G. *Educação comparada - conceito, evolução, métodos*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1989.

BRASIL. Portaria n.º 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br> Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=181748> Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Portaria n.º 931 de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: [download.inep.gov.br/educacao\\_basica](download.inep.gov.br/educacao_basica) Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2007. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 807, de 18 de junho de 2010. Reformula o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-807-2010-06-18.pdf> Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm) Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342> Acesso em 20 ago. 2023.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015.

CARVALHO, L. M.; COSTA, E. Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *RBPAE*, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 685-705, set./dez. 2017. Disponível em: [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) Acesso em: 25 fev. 2024.

- CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva - Fundação Seade*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf) Acesso em: 15 fev. 2024.
- FERREIRA, C. A. A avaliação externa de escolas em Portugal: reflexões sobre potencialidades e constrangimentos. *Meta: Avaliação*, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 359-379, maio/ago. 2016. Disponível em: [revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1028](http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1028) Acesso em: 3 out. 2022.
- HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 42, p. 5-25, abr. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1533Horta.pdf> Acesso em: 30 nov. 2022.
- INSPECÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Avaliação externa das escolas - Referente e Instrumentos de Trabalho*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, 2009. Disponível em: [www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010/AEE\\_Referentes.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf) Acesso em: 15 out. 2022.
- INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA. *Instrumentos de Avaliação Externa – tipologia de itens*. 2023. Disponível em: [https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/03/IAVE\\_TipologiaDeltens2019.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/03/IAVE_TipologiaDeltens2019.pdf) Acesso em: 15 ago. 2023.
- LOURO, A. I. C. P. Balanced scorecard, modelo de excelência EFQM e Common assessment framework, como instrumentos integrados de gestão de qualidade nos serviços públicos. *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco*, Castelo Branco, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/81/1/Qualidade\\_final.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/81/1/Qualidade_final.pdf) Acesso em: 25 set. 2022.
- MANZON, M. *Comparative education: the construction of a field*. Hong Kong: Springes, 2011.
- MARTINS, M. F. S. Os rankings das escolas em Portugal: explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 91-109, 2011. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/160> Acesso em: 19 mar. 2024.
- MAUÉS, O. C. A Política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, p. 75-85, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/maril/Downloads/admin,+9+-+A+pol%C3%ADtica+da+OCDE+-+Educ+34-1+09-+final+on+nov.pdf> Acesso em: 25 fev. 2024.
- PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Série 1, Lisboa, n. 237, 14 out. 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418> Acesso em: 10 out. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n. 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, Série I-A de 2002-12-20, Lisboa. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002-405486> Acesso em: 15 out. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007. Regulamenta o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores da Infância e dos Professores dos Ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Série 1, Lisboa, 2007. Disponível em: [www.aeps.pt/cfps/Decreto\\_Lei15\\_2007.pdf](http://www.aeps.pt/cfps/Decreto_Lei15_2007.pdf) Acesso em: 20 nov. 2022.

PORTUGAL. Decreto Regulamentar n.º 2, de 10 de janeiro de 2008. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Série 1, Lisboa. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/226311/decreto-regulamentar-2-2008-de-10-de-janeiro> Acesso em: 20 ago. 2023.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 125, de 29 de dezembro de 2011. Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, Série 1, Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/145195/details> Acesso em: 29 set. 2023.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho de 2012. Estabelece os princípios norteadores da organização e gestão dos currículos. *Diário da República*: Série 1, Lisboa, 5 jul. 2012, Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548> Acesso em: 10 out. 2023.

PORTUGAL. Despacho Normativo n.º 13, de 15 de setembro de 2014. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos. *Diário da República*, Série 1, Lisboa. Disponível em: [www.dge.mec.pt/sites/default/files](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files) Acesso em: 29 set. 2023.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *Avaliação Externa de Escolas*. 2015. (Coleção Seminários e Colóquios). Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVROCNE\\_AVALIA%C3%87%C3%83O\\_EXTERNA\\_DAS\\_ESCOLAS.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf) Acesso em: 20 fev. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*: Série 1, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250> Acesso em: 20 ago. 2023.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República, Série 1, Lisboa*. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/3393140/decreto-lei-55-2018-de-6-de-julho> Acesso em: 20 ago. 2023.

PROGRAMA PARA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: Editorial San Marino, 2006.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014. Disponível em: [www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871) Acesso em: 15 nov. 2022.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. *Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização*. Ijuí: Editora Unijuí, 2019. 120 p.

Recebido em outubro 2023

Aprovado em fevereiro 2024

---

<sup>i</sup> “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa [...]”.

<sup>ii</sup> “identificar y divulgar las buenas prácticas y el monitorear el progreso educativo em los países de la región”.