

# A tomada de decisão política sobre a participação no PISA: Portugal à procura de uma pertença global

Teresa Teixeira Lopo & Leonor Borges

---

## Resumo:

Neste artigo procuramos reconstituir o processo de decisão política sobre a entrada de Portugal no PISA (Programme for International Student Assessment), no arco temporal que mediou entre a tomada de posse do XIII Governo Constitucional, em 1995, e a divulgação, em 2001, dos resultados da primeira participação dos alunos portugueses neste inquérito internacional. Do ponto de vista metodológico, privilegiou-se uma abordagem qualitativa centrada na análise compreensiva de documentos de política educativa, incluindo textos legais (e.g., decretos-lei, decretos regulamentares, portarias), programa de governo, discursos de apresentação e debates parlamentares realizados em seu torno e, ainda, entrevistas em profundidade a atores políticos relevantes em cargos governamentais no período em estudo e a dirigentes envolvidos na coordenação da primeira participação portuguesa no PISA. Do ponto de vista teórico, mobilizaram-se contributos sobre, por um lado, a emergência, mobilização e disseminação das avaliações internacionais de larga escala e, por outro, sobre os fundamentos da participação dos países nessas avaliações. Os resultados da nossa análise sugerem que a decisão política sobre a participação de Portugal no PISA, que não foi unânime, terá sido tomada por emulação normativa e visou consolidar uma direção particular da agenda da política educativa nacional.

---

## Palavras-chave:

PISA; decisão política; política educativa; emulação normativa; Portugal

## The political decision on Portugal's entry into PISA: Portugal in searching for a global belonging

**Abstract:** In this article we seek to reconstruct the decision-making process on Portugal's entry into PISA (Programme for International Student Assessment), in the timeframe between the moment when the 13th Portuguese Constitutional Government took office, in 1995, and the disclosure, in 2001, of the results of the first participation of Portuguese students in this international survey. From a methodological point of view, the emphasis was laid on a qualitative approach centred on a comprehensive analysis of policy documents, including legal documents (e.g., decree-laws, regulatory decrees, Ministerial Orders), Government programmes, presentation speeches and parliamentary debates held around it, and, also, in-depth interviews with key actors with government positions in the timeframe under study, and with leaders involved in the coordination of the first Portuguese participation in PISA. From a theoretical point of view, contributions regarding, on the one hand, the rise, mobilization and dissemination of international large-scale assessments and, on the other hand, the rationales for countries' participation in these assessments were mobilized. The results of our analysis suggest that the decision to have Portugal participate in PISA, which was not unanimous, has been taken by normative emulation and aimed to consolidate a particular direction of the national educational policy agenda.

**Keywords:** PISA; political decision; education policy; normative emulation; Portugal

## Prise de décision politique sur la participation à PISA : le Portugal à la recherche d'une appartenance globale

**Résumé :** Dans cet article, nous cherchons à reconstituer le processus de décision politique concernant l'entrée du Portugal au PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), dans la période comprise entre l'entrée en fonctions du 13ème gouvernement constitutionnel, en 1995, et la diffusion, en 2001, des résultats de la première participation des élèves portugais à cette enquête internationale. D'un point de vue méthodologique, l'approche qualitative s'est focalisée sur l'analyse compréhensive des documents de politique éducative y compris les dispositions législatives (p. ex. décrets-lois, décrets réglementaires, arrêtés), le programme du gouvernement, les discours et les débats parlementaires tenus autour de sa présentation et, aussi, des entretiens approfondis avec des acteurs gouvernementaux et avec des dirigeants impliqués dans la coordination de la première participation portugaise au PISA. D'un point de vue théorique, les contributions ont porté, d'une part, sur l'émergence, la mobilisation et la diffusion des évaluations internationales à grande échelle et, d'autre part, sur les raisons de la participation des pays à ces évaluations. Les résultats de notre analyse suggèrent que la décision politique sur la participation du Portugal au PISA, qui n'était pas unanime, a été prise par émulation normative et visait à consolider une orientation particulière de l'agenda de la politique éducative nationale.

**Mots clés :** PISA ; décision politique ; politique éducative ; émulation normative ; Portugal

## La decisión política sobre la participación en PISA: Portugal en la búsqueda de una pertenencia global

**Resumen:** En este artículo buscamos reconstituir el proceso de decisión política sobre la entrada de Portugal en el PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), en el período comprendido entre la entrada en funciones del XIII Gobierno Constitucional, en 1995, y la divulgación, en 2001, de los resultados de la primera participación de los estudiantes portugueses en este informe internacional. Desde el punto de vista metodológico, el enfoque cualitativo se centró en el análisis comprensivo de los documentos de política educativa, incluyendo textos legales (p.ej., decretos ley, decretos reglamentarios, ordenanzas), programa de gobierno, discursos de presentación y debates parlamentarios realizados en su entorno y, también, entrevistas en profundidad con actores políticos relevantes en puestos de gobierno en el marco del período estudiado y con líderes implicados en la coordinación de la primera participación portuguesa en PISA. Desde un punto de vista teórico, se movilizaron contribuciones sobre, por un lado, el surgimiento, la movilización y la difusión de las evaluaciones internacionales a gran escala y, por otro lado, sobre los fundamentos de la participación de los países en estas evaluaciones. Los resultados de nuestro análisis sugieren que la decisión política sobre la participación de Portugal en el PISA, que no ha sido unánime, se ha tomado por emulación normativa y ha tenido el propósito de consolidar una determinada dirección de la agenda política educativa nacional.

**Palabras clave:** PISA; decisión política; política educativa; emulación normativa; Portugal

## Enquadramento

As avaliações internacionais de larga escala (ILSA, no seu acrónimo em língua inglesa<sup>1</sup>), em que se incluem o PISA (*Programme for International Student Assessment*), o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) ou o TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), ainda que recentes na sua implementação, tornaram-se uma das principais tecnologias de governação no campo da educação. Desse conjunto de estudos, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) é, seguramente, o que maior influência tem exercido junto dos decisores políticos.

A investigação em Portugal sobre os efeitos do PISA nas políticas educativas tem dado centralidade aos temas da i) análise no país em comparação com outros países à escala europeia (e.g., Carvalho & Costa, 2014); ii) ao caso particular do país considerado individualmente (e.g., Carvalho et al., 2017; Fernandes et al., 2019); iii) aos mecanismos de *soft power/soft policy* (e.g., Carvalho, 2017) que têm permitido ao PISA gerar impacto nas políticas educativas; ou, ainda iv) sobre como a disponibilização dos dados do PISA, fornecidos por uma autoridade externa como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), têm conduzido à adoção de políticas orientadas por dados, e sustentado a produção de conhecimento e a orientação das políticas educativas em Portugal (e.g., Carvalho, 2018; Teodoro, 2022).

Não existem, contudo, trabalhos dedicados à investigação dos fatores que determinaram a decisão política pela participação de Portugal no PISA. Neste artigo, procuramos, justamente, identificar esses fatores a partir de uma reconstituição do processo de decisão política para o arco temporal que mediou entre a tomada de posse, em 1995, do XIII Governo Constitucional e a divulgação, em 2001, dos resultados da primeira participação dos alunos portugueses neste inquérito internacional.

Do ponto de vista metodológico, privilegiou-se uma abordagem qualitativa (Aspers & Corte, 2019) centrada na análise compreensiva de documentos de política educativa, incluindo textos legais (e.g., decretos-lei, decretos regulamentares, portarias), programa de governo, discursos de apresentação e debates parlamentares realizados com os partidos políticos em seu torno, outros debates no quadro das interpelações<sup>2</sup> ao XIII Governo Constitucional sobre políticas educativas ou de política geral, mas em que esse tema foi discutido e, ainda, de entrevistas em profundidade a atores políticos relevantes em cargos governamentais no período em estudo e a dirigentes envolvidos na coordenação da primeira participação portuguesa no PISA.

Do ponto de vista teórico, mobilizaram-se os contributos de Verger (2016), em particular, os seus trabalhos sobre a emergência, mobilização e disseminação das avaliações internacionais de larga escala, e a tipologia heurística dos fundamentos da participação dos países nessas avaliações proposta por Addey e Sellar (2017).

Na análise sobre a mobilização e disseminação das avaliações internacionais de larga escala nos diferentes países, Verger (2016) destacou três grandes abordagens: a racionalista, a de emulação normativa e a da economia política. A primeira dessas abordagens parte da assunção de que os decisores políticos valorizam as políticas que demonstraram ser efetivas e que se mostraram adequadas a circunstâncias particulares, e na vontade de conformação dos políticos com modelos e normas internacionais. O PISA segue essa abordagem racionalista, na medida, justamente, em que é promovido como evidência do que funciona (ou não funciona) em educação, podendo ser utilizado como *benchmark*, ou instrumento válido para avaliar a performance de um sistema educativo.

A emulação normativa, por contraste, teoriza a difusão da política de educação global como um processo de legitimação do Estado. Os países adotam políticas globais, no quadro de um *ritual de pertença global* (Addey, 2020), para se apresentarem perante a comunidade internacional como Estados modernos, responsáveis e credíveis, que valorizam a educação pública, a prestação de contas e a transparência como fatores de progresso.

Na perspetiva de Verger (2016), estas duas abordagens não permitem uma análise fina dos processos que conduzem à adoção de uma determinada política educativa; tal só será possível pela utilização de uma abordagem construtivista crítica, ou de uma abordagem centrada na economia política cultural, isto é, que contemple os três estádios da adoção de uma política: a variação (quando as posições ou os discursos políticos prevaletentes são desafiados e uma janela de oportunidade para a mudança é aberta), a seleção (quando os decisores políticos decidem sobre a natureza do problema e sobre as soluções políticas necessárias para o resolver) e, por fim, a retenção (quando as políticas selecionadas são institucionalizadas e afetam a prática).

Addey e Sellar (2017) estabeleceram uma tipologia heurística em que destacaram as principais razões ou fundamentos (técnicos, económicos, políticos e socioculturais) a que os países recorrem para explicar a sua participação nas designadas ILSA: gerar evidências para a política, construir aptidões técnicas, obter ajuda financeira, consolidar relações internacionais, responder ou orientar as agendas da própria política, orientar o crescimento económico, e informar o currículo e a pedagogia. Adicionalmente, os autores salientaram a importância do contexto em que a decisão é tomada, as alterações dos princípios orientadores da decisão política que podem surgir ao longo do processo de participação de cada país, a importância do próprio processo de participação, para além dos ganhos em dados/informação e que os países tendem a recorrer não a uma razão/fundamento isoladamente, mas a um conjunto de razões ou fundamentos.

Para Verger, Parcerisa e Fontdevilla (2018), a participação dos países em inquéritos internacionais de larga escala como o PISA pode, ainda, funcionar como uma recompensa política, no sentido em que:

Enacting quality assurance and accountability systems in education allows politicians to signal to their publics that they are working seriously towards education change and that they are concerned about education quality (...). Furthermore, for political actors, it is easier to discuss and agree on the adoption of policy instruments than on deeper or more fundamental policy transformations (...). Overall, adopting new instruments might be a way to avoid addressing controversial political debates, or a way of addressing complex education debates (...) from the perspective of technical and instrumental choices. (Verger et al., 2018, p. 20)

### **A afirmação da avaliação externa: a reintrodução dos exames nacionais e a criação do GAVE**

Os exames nacionais, com o duplo propósito de certificar a conclusão do ensino secundário e seriar o acesso ao ensino superior, são legalmente reintroduzidos em 1993. A partir de 1995/1996, como observou Fernandes (2014, pp. 32-33), “o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos, através dos exames nacionais, não mais deixou de marcar profundamente o sistema educativo português”. Em linha com Fernandes (2014), Carvalho, Costa e Gonçalves (2017), assinalaram o facto de a primeira participação de Portugal no PISA ter sido realizada num contexto em que o desempenho escolar dos estudantes, como indicador da qualidade do sistema, tinha sido recentemente incorporado na agenda educativa nacional.

A implementação dessa avaliação externa enfrentou, não obstante, várias dificuldades: adiamento, em julho de 1995, e ainda durante o mandato do XII Governo Constitucional<sup>3</sup>, de um dos exames nacionais devido a uma greve de professores, exercício incorretamente formulado no mesmo exame, decisão de atribuição da classificação máxima ao referido exercício, criação de vagas adicionais no acesso ao ensino superior para tentar colmatar a desigualdade criada entre os alunos que realizaram esse exame e receberam uma bonificação, e os outros, que não a receberam; decisão, refira-se, aprovada no Parlamento português, mas que veio a ser considerada ilegal pelo Tribunal Constitucional.

No ano seguinte, já com o XIII Governo Constitucional<sup>4</sup> em funções, voltariam a registar-se omissões e gralhas nos textos dos exames e outros problemas, alguns dos quais agravados pela transição de executivos, como a não distribuição de erratas ou

o incumprimento dos tempos de tolerância. Face aos maus resultados obtidos pelos alunos portugueses, o governo decidiu estabelecer um regime excepcional, a aplicar à classificação final das disciplinas com exame nacional, e que se traduziu na concessão de dois valores, a somar à média obtida por todos os alunos que terminavam o ensino secundário no ano letivo de 1995/1996. No Parlamento, o ministro da Educação em funções, Eduardo Marçal Grilo, explicou, relativamente a esses problemas, que:

Há 17 anos que não se “montavam” exames nacionais com esta dimensão, praticamente há 22. Criou-se uma máquina verdadeiramente gigantesca: 140,000 estudantes, 600 escolas, mais de 60,000 professores encarregados de acompanhar os exames, mais de 162 provas a sair, mais de 500 provas que foram realizadas. (Assembleia da República, 1996, 19 julho, p. 3330)

Defendeu, ainda, que era “necessário profissionalizar o processo de feitura de exames” e que tal só seria possível “com um gabinete próprio, com responsabilidade própria” (Assembleia da República, 1996, 19 julho, p. 3331). Em 1997, para cumprimento desse desígnio, foi criado um serviço central do Ministério da Educação, mas dotado de autonomia administrativa – o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a quem foram atribuídas funções de planeamento, coordenação, elaboração e validação dos instrumentos de avaliação sumativa externa dos alunos do ensino secundário e que, no quadro dessas competências, há de coordenar a primeira participação portuguesa no PISA, e nos ciclos subsequentes.

Em 1996, a anteceder a formalização desta estrutura, funcionou um grupo de trabalho com o objetivo de tornar operativo o desempenho das mesmas funções e que dará, de imediato, início à elaboração de exames. Esse grupo de trabalho, criado no âmbito do gabinete da Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, foi coordenado por Glória Ramalho, que será nomeada em 1998 presidente da Comissão instaladora do GAVE e, em 2000, diretora desse mesmo Gabinete.

### As dificuldades da decisão política

Portugal participou no primeiro ciclo do PISA que se realizou em 2000. Sobre esse processo, Ana Benavente, que à data era Secretária de Estado da Educação, esclareceu-nos em entrevista que:

Foi um processo lento e havia mais países contra. Mas, depois, na hora da decisão, são os primeiros ministros dos governos que decidem. Ultrapassam os Ministérios da Educação, que é os que estavam lá representados

(...). Eu vim de lá [OCDE] tendo votado contra. O PISA não trazia inteligência nem às escolas, nem à educação. Quando cheguei a Portugal, estava ali um escândalo armado no Ministério da Educação, a dizer: (...) “não podemos ficar de fora” (...). E, depois, claro, a situação era insustentável, nem eu a podia defender, porque fui a única a votar contra. (A. Benavente, entrevista pessoal, 6 de março de 2019)

No mesmo sentido se pronunciou a então diretora do GAVE, Glória Ramalho, para quem a decisão da participação de Portugal no PISA terá sido uma “aposta empurrada pela OCDE” (G. Ramalho, entrevista pessoal, 6 de maio de 2019).

As dúvidas relativamente a essa participação foram assinaladas, igualmente, pelo ministro da Educação do governo em funções em 1999, Eduardo Marçal Grilo, ao reconhecer a existência de alguns setores no Ministério da Educação que reagiram negativamente a essa participação.

Para a então Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, a decisão da entrada de Portugal no PISA coube, precisamente, ao Ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo, que tal como o Secretário de Estado da Administração Educativa, Guilherme d’Oliveira Martins, “eram favoráveis a irmos com os outros. Nunca podíamos ficar de fora” (A. Benavente, entrevista pessoal, 6 de março de 2019). Já quanto aos motivos que levaram Ana Benavente a posicionar-se desfavoravelmente, explicou que:

Eu tinha um argumento que (...) continuo a considerar válido: Portugal já tinha entrado numa série de estudos (...) e nunca fazia nada com esses resultados. Quer dizer, os resultados (...) que mostravam que o país tinha alguns problemas numa área ou noutra, nunca vimos isso traduzido em políticas. (A. Benavente, entrevista pessoal, 2019, 6 de março)

Ana Benavente referia-se à participação de Portugal, entre 1988 e 1992, em vários estudos internacionais de caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa nas áreas da leitura, matemática e ciências promovidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), pelo Educational Testing Service (ETS), com apoio da National Science Foundation (NSF) e da Carnegie Corporation, e em trabalhos preparatórios desenvolvidos pela própria OCDE<sup>5</sup>. Recorde-se que foi Ana Benavente que coordenou o estudo *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente et al., 1996), um trabalho pioneiro sobre o iletrismo da população portuguesa, publicado em 1996.

Esse trabalho afirmava duas diferenças fundamentais relativamente aos pressupostos em que assentava o quadro de análise do PISA: a definição do conceito de literacia, entendida como “as capacidades de processamento da informação escrita na

vida quotidiana” (Benavente et al., 1996, p. 13) e a população de referência do estudo, constituída por indivíduos “dos 15 aos 64 anos residentes em Portugal continental” (Benavente et al., 1996, p. 23). No primeiro ciclo do PISA, em que foram avaliadas a literacia de leitura (domínio principal), a literacia matemática e a literacia científica, o inquérito visou determinar o que era importante os cidadãos saberem e estarem aptos a fazer, mas avaliando “the extent to which 15-year-old students near the end of their compulsory education have acquired the knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies” (OECD, 2019, p. 3).

### **Do programa de governo aos debates parlamentares: o hibridismo dos discursos**

O XIII Governo Constitucional, de maioria relativa do Partido Socialista, tomou posse em 28 de outubro de 1995. O programa de governo foi apresentado e debatido na Assembleia da República em novembro de 1995. Na apresentação do programa do governo, o primeiro-ministro em funções nessa data, António Guterres, antecipou o conjunto dos benefícios esperados da política educativa a prosseguir: garantir uma educação para todos, aumentar a qualidade e a justiça (equidade), a responsabilização dos serviços públicos de educação e a participação ativa da sociedade.

Já o ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo, valorizou o contributo da educação para a eficácia social; aliando no seu discurso a educação ao desenvolvimento, justificou a prioridade dada à educação como “uma exigência da sociedade aberta de conhecimento e informação em que vivemos, na qual as qualificações pessoais constituem as melhores vantagens comparativas” (Assembleia da República, 1995, 10 de novembro, p. 115). Inscrevendo a democratização e a excelência como faces da mesma moeda, discursou sobre o impacto esperado da política educativa a prosseguir: elevar a equidade, a qualidade e a eficácia no processo educativo. Benefícios a alcançar através de um conjunto de medidas de cariz funcionalista, como por exemplo, as de replicar as boas práticas de escolas identificadas como centros de excelência, implementar um sistema de avaliação do ensino independente (com avaliadores-peritos) para divulgação pública dos resultados alcançados, introduzir no ensino particular e cooperativo novos padrões de rigor e qualidade e descentralizar responsabilidades (para as autarquias e regiões administrativas), para chamar a Administração à “eficácia, à prestação de contas e à proximidade dos cidadãos” (Assembleia da República, 1995, 10 de novembro, p. 115).

Em novembro de 1996, no debate sobre política da educação suscitado por uma interpelação ao governo, Eduardo Marçal Grilo salientou que a qualidade da educação não se podia medir “apenas com indicadores locais, mas com indicadores internacionais onde somos comparados com os outros” (Assembleia da República, 1996, 29 de



novembro, p. 508). Já Guilherme d'Oliveira Martins defendeu a necessidade de uma articulação estreita entre a educação, a qualificação e o emprego.

Estes discursos alinhavam-se com o hibridismo que marcou, a partir da década de 1980, as políticas educativas em geral (e.g., Anagnostopoulos et al., 2016; Rizvi and Lingard, 2013) e os discursos que as justificam em Portugal face à coexistência de dois tipos de abordagens: por um lado, as que associam discursos de pendor construtivista numa perspetiva crítica, por outro, discursos defensores da eficiência social em que a utilidade da educação se liga à modernização e à competitividade económica. Como salientaram Teodoro e Aníbal (2007) é deste hibridismo que o discurso sobre o currículo baseado em competências é refém; na articulação da educação com o mundo do trabalho assume-se como um modelo regulatório, orientado para a especialização e o controlo de resultados e que se consolida em Portugal na década de 1990, com a instituição da avaliação externa através de exames finais de âmbito nacional.

## Considerações finais

A decisão de participação de Portugal no PISA não foi unânime entre decisores políticos. As discordâncias e as dificuldades que relatámos, para além de poderem espelhar as contradições entre governantes defensores do construtivismo crítico e governantes defensores da eficiência social, alinham-se com as constatações de outros trabalhos, em particular, os que situam entre os finais dos anos 1980 até à primeira metade dos anos 1990, a emergência do discurso político sobre a prioridade educativa no plano da ideologia da modernização (e.g., Afonso, 1999; Correia et al., 2012; Teodoro & Lopo, 2021).

Esse discurso, como salientaram Correia, Stoleroff e Stoer incorpora referências a deficiências estruturais, centradas no subsistema produtivo, que:

Tendo sido produzidas no seu passado são visíveis quando esse sistema é comparado com países do centro que, por se supor não possuírem essas deficiências e disporem de um potencial inovador mais desenvolvido, são considerados como sistemas sociais mais modernos e perfeitos. Os sistemas socioeconómicos dos países do centro são, pois, considerados como modelos inquestionáveis a atingir. (Correia et al., 2012, p. 176)

Já no que respeita à condução das políticas educativas, tratava-se de adequar as necessidades de modernização da economia através da formação e da qualificação dos recursos humanos, em função da integração de Portugal na Comunidade Europeia (CEE)<sup>6</sup> e da construção do mercado único europeu; integração europeia que, ao funcionar como um motor exógeno do desenvolvimento do país impulsionou,

correlatamente, a “adaptação aos imperativos estabelecidos pelas sociedades mais desenvolvidas” (Petrella, 1990, p.15). Abriu-se, assim, uma janela de oportunidade para a afirmação da prioridade atribuída à educação e de legitimação de uma agenda educativa e política perante um outro fórum de economias desenvolvidas.

Adicionalmente, outros estudos têm corroborado a utilização pela OCDE de uma autoridade informal assente na pressão entre pares como encorajamento à participação dos países no PISA, o sentido de urgência que se atribui a essa decisão (e.g., Liesner, 2012) e, ainda, que:

In some cases, non-participation may not be a real option, even when data is not relevant to a country’s specific education challenges. For example, high-level policy actors in European countries have argued that economic status imposed participation and that non-participation would send a signal that a country was not sufficiently committed to improving education. (Addey et al., 2017, p. 7)

Em síntese, os resultados que elencamos sugerem que a decisão da participação de Portugal no PISA foi tomada num quadro de emulação normativa, isto é, em que o governo, através do seu porta voz, o ministro da Educação, se quis apresentar perante a comunidade internacional como moderno, prosseguindo o desenvolvimento do país, e responsável, valorizando, simultaneamente, a qualidade e a importância de externalizar perante os seus pares da OCDE a prioridade atribuída à educação e à medida da qualidade do ensino, de que a avaliação externa do desempenho dos alunos constituía um indicador já assumido na agenda nacional de política educativa.

**Nota:** Este artigo retoma e atualiza trabalhos anteriores apresentados no 1.º *Webinar* da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, no XI Congresso Português de Sociologia – Identidades ao Rubro: Diferenças, Pertenças e Populismos num Mundo Efervescente e na revista *Policy Futures in Education*. É, ainda, um produto do projeto intitulado originalmente *A sucess story? Portugal and the PISA (2000-2015)*, financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia com a referência PTDC/CED-EDG/30084/2017.

#### Notas

<sup>1</sup> Correspondendo à designação International Large-Scale Assessments.

<sup>2</sup> Os grupos parlamentares representados na Assembleia da República podem agendar debates sob temas específicos da política nacional e internacional, obrigando à presença em plenário do Parlamento de membros do governo dessa área para serem confrontados com críticas à sua política.

<sup>3</sup> O XII Governo Constitucional foi formado com base nos resultados das eleições legislativas portuguesas, realizadas em 6 de outubro de 1991, que atribuíram ao Partido Social Democrata (PSD) uma maioria absoluta de deputados na Assembleia da República, com 135 assentos conquistados, e representação parlamentar a mais quatro partidos políticos: o Partido Socialista (PS), com 72 deputados eleitos; o Partido Comunista Português (PCP), com 17 deputados eleitos, o Centro Democrático Social (CDS), com cinco deputados eleitos; e, por fim, o Partido da Solidariedade

Nacional (PSN), com um deputado eleito. Relativamente às suas posições no espectro político, considerando uma divisão entre esquerda e direita, o PSD ocuparia o centro-direita, delimitado à direita pelo CDS. No centro-esquerda situar-se-ia, por seu turno, o PS e, claramente à sua esquerda, o PCP.

- <sup>4</sup> O XIII Governo Constitucional, foi formado com base nos resultados das eleições de 1 de outubro de 1995 que conferiram uma maioria relativa ao PS, com 112 deputados eleitos, e representação parlamentar a mais três partidos políticos: o PSD, com 88 deputados eleitos, e o CDS e o PCP - que concorreu a eleições em coligação com o PEV- Partido Ecologista “Os Verdes” -, com 15 deputados eleitos.
- <sup>5</sup> Referimo-nos, por exemplo, aos estudos Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa e Reading literacy promovidos pela IEA, ao Second international assessment of educational progress, promovido pelo ETS/NSF/Carnegie Corporation, e à participação portuguesa na rede sobre Resultados dos Alunos/Produtos da Aprendizagem do Estudo sobre indicadores internacionais da educação, promovido pela OCDE. Refira-se, ainda, que até ao ano 2000, Portugal já tinha participado nos inquéritos internacionais de avaliação comparada TIMSS e Civic education study, ambos promovidos pela IEA.
- <sup>6</sup> O tratado de adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) foi assinado em 12 de junho e o país passou a integrá-la oficialmente em 1 de janeiro de 1986.

## Referências

- Addey, C. (2020). The appeal of PISA for Development in Ecuador and Paraguay: Theorising and applying the global ritual of belonging. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(8), 1159-1174.
- Addey, C., & Sellar, S. (2017). Why do countries participate in PISA? Understanding the role of international large-scale-assessments in global educational policy. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp.97-118). Bloomsbury.
- Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Anagnostopoulos, D., Lingard, B., & Sellar, S. (2016). Argumentation in educational policy disputes: Competing visions of quality and equity. *Theory Into Practice*, 55(4), 342-351. doi: 10.1080/00405841.2016.1208071
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42, 139-160.
- Assembleia da República (1995, 10 de novembro). Reunião plenária de 9 de novembro. Diário da Assembleia da República (DAR), 4, I Série. <http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/07/01/004/1995-11-09>
- Assembleia da República (1996, 19 de julho). Reunião plenária de 18 de julho. Diário da Assembleia da República (DAR), 98, I Série. <http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/07/01/098/1996-018?sft=true#p3327>
- Assembleia da República (1996, 29 de novembro). Reunião plenária de 28 de novembro. Diário da Assembleia da República (DAR), 14, I Série. <http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/07/02/014/1996-11-28>

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, L. M. (2017). Fazendo conhecimento comparado para a política: Notas de um estudo sobre a construção da ecologia do PISA. *Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 99-117.
- Carvalho, L. M. (2018). International assessments and its expertise fabricating expert knowledge for policy. In S. Lindblad, D. Pettersson, & S. T. Popkewitz (Eds.), *Education by the numbers and the making of society: The expertise of international assessments* (pp. 88-105). Routledge.
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2014). Seeing education with one's own eyes and through the PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 6(5), 1-9.
- Carvalho, L. M., Costa, E., & Gonçalves, C. (2017). Fifteen years looking at the mirror: On the presence of PISA in education policy processes (Portugal, 2000-2016). *European Journal of Education*, 52(2), 1-13.
- Correia, J. A., Stoloroff, A. D., & Stoer, S. R. (2012). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 169-193.
- Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: Questões críticas de uma relação (im)possível. In D. Justino, M. Miguéns, & A. L. Ferreira, *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 21-49). Conselho Nacional de Educação.
- Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S., & Henriques, S. (2019). *Políticas educativas e desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*. Instituto de Educação.
- Liesner, A. (2012) Peer pressure: Comments on the European educational reform. *Policy Futures in Education*, 10(3), 297-300.
- OECD. (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. OECD Publishing.
- Petrella, R. (1990). *Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Teodoro, A. (2022). Conclusion: Limitations and risks of an OECD global governance project. In A. Teodoro (Ed.), *Critical perspectives on PISA as a means of global governance. Risks, limitations, and humanistic alternatives* (pp. 180-197). Routledge.
- Teodoro, A., & Anibal, G. (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Teodoro, A., & Lopo, T. T. (2021). The OECD again: Legitimization of a new vocationalism in the educational policies in Portugal (1979-1993). *Paedagogica Historica*. doi: 10.1080/00309230.2021.1941143
- Verger, A. (2016). The global diffusion of education privatization: Unpacking and theorizing policy adoption. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 64-80). Wiley.
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevilla, C. (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 1-26. doi:10.1080/00131911.2019.1522045

**Teresa Teixeira Lopo**

Universidade Lusófona  
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento.  
Email: [teresa.lopo@ulusofona.pt](mailto:teresa.lopo@ulusofona.pt)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5483-1975>

**Leonor Borges**

Universidade Lusófona  
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento  
Email: [leonor.borges@esec-amora.pt](mailto:leonor.borges@esec-amora.pt)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0271-3066>

**Correspondência**

Teresa Teixeira Lopo  
Edifício (U). Av. Mal. Craveiro Lopes 2A  
1700-284 Lisboa

Data de submissão: Junho 2022

Data de avaliação: Agosto 2022

Data de publicação: Setembro 2022