



XI Congresso Português de Sociologia  
*Identities ao rubro: diferenças, pertenças e  
populismos num mundo efervescente*  
Lisboa, 29 a 31 de março de 2021

**Secção/Área temática / Thematic Section/Area:**

**Sociologia da Educação/Sociology of Education**

**A favor e contra: uma genealogia da decisão política sobre a entrada de Portugal  
no PISA (1995-2001)**

**For and against: a genealogy of the political decision on Portugal's entry into  
PISA (1995-2001)**

**LOPO, Teresa Teixeira;** Universidade Lusófona; CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento; Campo Grande n.º 376 1749-024 Lisboa; Portugal; teresa.lopo@ulusofona.pt

#### **Resumo**

Neste texto procuramos reconstituir, através da análise compreensiva de documentos de política educativa e de entrevistas a atores políticos relevantes, a genealogia da 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 português, em 1995, e a divulgação, em 2001, dos resultados da primeira participação dos/as alunos/as portugueses/as neste inquérito internacional promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Os resultados da nossa análise sugerem que essa decisão, que não foi consensual entre os membros do governo com responsabilidades na área da educação, foi tomada por emulação normativa e visou consolidar uma determinada orientação da agenda da agenda da política educativa nacional.

#### **Abstract**

In this paper we seek to reconstruct, through the comprehensive analysis of documents on education policy and interviews to relevant political actors, the genealogy of the political decision to integrate Portugal in PISA (*Programme for International Student Assessment*), promoted by the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), in the timeframe between the moment when the 13th Portuguese Constitutional Government took office in 1995 and the dissemination of the results of the first participation of Portuguese students in this international survey in 2001. The first results of this analysis suggest that the decision, which was not consensual among the government members with responsibilities in the education field, was taken by normative emulation, and aimed to consolidate a particular direction of the national education policy.

Palavras-chave: PISA; decisão política, Portugal, emulação normativa

Keywords: PISA; political decision; Portugal; normative emulation



## Introdução

As avaliações internacionais de larga escala (ILSA), 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 é, seguramente, o que maior influência tem exercido junto dos decisores políticos.

A investigação em Portugal sobre os efeitos do PISA nas políticas educativas, em linha com a divisão por temas da investigação internacional sobre o mesmo assunto (Domínguez *et al.*, 2012, Hopfenbeck *et al.*, 2018, Lindblad *et al.*, 2015), tem abrangido, fundamentalmente, a análise no país em comparação com outros países à escala europeia (e.g., Carvalho *et al.*, 2011; Carvalho & Costa, 2014), ou do caso particular do país considerado individualmente (e.g., Carvalho *et al.*, 2017; Fernandes *et al.*, 2019), dos mecanismos que têm permitido ao PISA gerar impacto nas políticas educativas, em particular, pela utilização dos designados mecanismos de *soft power/soft policy* (e.g., Carvalho, 2017) ou, ainda, 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 em Portugal à adoção de políticas orientadas por dados e sustentado a produção de conhecimento, bem como, a orientação e a definição de políticas educativas (e.g., Afonso & Costa, 2009; Carvalho, 2009, 2012, 2018; Teodoro, 2016, 2020).

Não existem, contudo, trabalhos dedicados à investigação dos fatores que determinaram a decisão política pela participação de Portugal no PISA. Neste texto procuramos, justamente, identificar esses fatores a partir de uma reconstituição da ~~reconstituir~~ genealogia da decisão política sobre a entrada de Portugal no PISA, no arco temporal que mediou entre a tomada de posse do XIII Governo Constitucional português, em 1995, e a divulgação, em 2001, dos resultados da primeira participação dos alunos portugueses neste inquérito internacional<sup>1</sup>.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira secção apresentamos o enquadramento metodológico e os contribuintes teóricos e de contextualização da

investigação sobre a disseminação de avaliações internacionais em larga escala. A secção seguinte é dedicada à reintrodução em Portugal da avaliação externa através dos exames nacionais. Seguem-se os resultados da investigação, desdobrados em duas subsecções: i) a decisão política e; ii) do programa de governo aos debates parlamentares. Na última secção apresentamos algumas considerações finais sobre os fatores que determinam a decisão da participação de Portugal no PISA, e de como esses fatores sugerem que a decisão política foi tomada por emulação normativa, e visou consolidar uma determinada orientação da agenda da política educativa nacional.

### **Enquadramento metodológico e teórico**

Do ponto de vista metodológico, privilegiou-se uma abordagem qualitativa (Aspers & Corte, 2019; Schut, 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.

Já do ponto de vista teórico, mobilizaram-se os contributos de Verger (2016), em particular, no que respeita à 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).

Verger (2016), na análise sobre como as avaliações internacionais de larga escala emergiram, são mobilizadas e disseminadas nos diferentes países, destacou três grandes abordagens: a racionalista, a de emulação normativa e a da economia política, incluindo a economia política cultural. 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, promovido como evidência do que funciona (ou não funciona) em educação, que pode ser utilizado como

*benchmark*, ou instrumento válido para avaliar a performance de um sistema educativo, segue essa abordagem racionalista.

A emulação normativa, por contraste, teoriza a difusão da política de educação global, primeiramente, como um processo de legitimação do Estado. Os países adotam políticas globais, no quadro de um “ritual de pertença global” (Addey & Sellar, 2019), para se apresentarem perante a comunidade internacional como Estados modernos, responsáveis e credíveis, que valorizam a educação pública, a prestação de contas e transparência como fatores de progresso e o desenvolvimento social.

Na perspectiva 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), por seu turno, estabeleceram uma tipologia heurística em que destacaram, em sete quadros abrangentes, 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 nacional (incluindo pressões internas/domésticas da opinião pública, e de ministérios ou organizações não diretamente relacionadas com a educação), orientar o crescimento económico, e informar o currículo e a pedagogia. Os dois fundamentos da construção, quer de evidências para a política, quer das aptidões técnicas decorrem, no caso do PISA, das vantagens articuladas à participação de cada país assumidas pela própria OCDE, no lançamento do programa em 1999, ao afirmar que “governments (...) need solid and internationally comparable evidence of educational outcomes” (Organisation for Economic Co-operation and Development[OECD], 1999, p.7).

Addey e Sellar (2019) salientaram, adicionalmente, a importância do contexto em que a decisão é tomada, as alterações, em termos 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, ainda, que os países tendem a recorrer não a uma razão/fundamento isoladamente, mas a um conjunto de razões ou fundamentos, no sentido em que:

Studies have sought to identify the impact of ILSAs on policy (...), but establishing a causal relationship between ILSA data and educational reforms is problematic because policy processes are complex and rarely driven by a single causal factor. (Addey & Sellar, 2019, p.6)

Sobre a natureza dos inquéritos internacionais de larga escala como o PISA, enquanto instrumentos de política, Verger, Parcerisa e Fontdevilla (2018) anotaram, entre outros aspetos, o serem recompensadores politicamente, maleáveis, do ponto de vista de uma análise semiótica, e aceitáveis culturalmente.

Sobre o primeiro aspeto, assinalaram 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 entrada de Portugal no PISA: exames nacionais e criação do GAVE**

Os exames nacionais, com o duplo propósito de certificar a conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior, são reintroduzidos, em Portugal, em 1993. Como se explicava no documento legal que formalizou essa decisão:

A avaliação externa é da responsabilidade do Ministério da Educação e tem por objectivo contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a determinação da

respectiva classificação (...). Nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, a avaliação externa consiste na realização de exames finais, de âmbito nacional. (Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993, 21 outubro, p. 5935)

Como observou Fernandes (2014, pp. 32-33) a este propósito, “a partir de 1995/1996, 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), para Carvalho, Costa e Gonçalves (2017, p. 3), “the first participation in PISA happened in a context in which the consideration of student performance as an indicator of the system’s quality had just been incorporated in the educational agenda”.

A implementação da avaliação externa enfrentou, não obstante, várias dificuldades: adiamento, em julho de 1995, e ainda durante o mandato do XII Governo Constitucional, 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 este exame e receberam uma bonificação, e os outros que não a receberam, aprovada no Parlamento português, mas considerada ilegal pelo Tribunal Constitucional. No ano seguinte, já com o XIII Governo Constitucional em funções, voltariam a registar-se omissões e gralhas nos textos dos exames e outros problemas, como o incumprimento dos tempos de tolerância, ou a não distribuição de erratas. Adicionalmente, face aos maus resultados obtidos pelos alunos portugueses nos exames, o governo decidiu estabelecer um regime excecional de fixação da classificação final das disciplinas com exame nacional que se traduziu na concessão de um bônus 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, foi criado, justamente, um serviço central do Ministério da Educação, mas dotado de autonomia administrativa – o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a que 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 participação portuguesa no PISA, e nos ciclos subsequentes. A anteceder a formalização desta estrutura, em 1996, esteve a constituição, no âmbito do gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação, de um grupo de trabalho com o objetivo de tornar operativo o desempenho das mesmas funções, e dando início imediato à elaboração de exames. Esse grupo de trabalho foi coordenado por Glória Ramalho que será, mais tarde, empossada diretora do GAVE.

### **A decisão política**

Portugal participou no primeiro ciclo do PISA que se realizou em 2000. Sobre esse processo, Ana Benavente, então Secretária de Estado da Educação e Inovação, esclareceu-nos em entrevista, justamente, 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 Glória Ramalho, então diretora do GAVE, para quem a decisão de participar 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, também, pelo próprio ministro da Educação do governo em funções em 1999, Eduardo Marçal Grilo, em entrevista recolhida em 2017 por Carvalho, Costa e Gonçalves (2017, p. 156):

Initially there was [in the Ministry] on the part of some sectors a reaction, I would say, negative regarding PISA. (. . .) I do not say that there were large sectors who were against an international comparison, what I think is that maybe there was the idea of: “First, let’s try to create conditions and solve some problems that are apparently easy to solve, and then we move forward”.

Para a então Secretária de Estado da Educação Ana Benavente, a decisão da entrada de Portugal no PISA coube ao Ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo que, tal como o Secretário de Estado da Administração Educativa Guilherme Oliveira Martins, “eram favoráveis a irmos com os outros. Nunca podíamos ficar de fora” (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, 6 de março de 2019).

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>3</sup>.

Saliente-se, ainda, que foi Ana Benavente (1996) que coordenou o estudo *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, um

trabalho pioneiro sobre o iletrismo da população portuguesa, publicado em 1996. O relatório preliminar, divulgado em 1995, em que se apresentaram as primeiras análises dos dados resultantes do inquérito e dos testes de avaliação direta, despertou amplo interesse público, tendo sido objeto de tratamento alargado nos *media* e suscitado um conjunto de conferências e debates promovidos por diversas entidades.

Este trabalho afirmava, contudo, duas diferenças fundamentais relativamente aos pressupostos em que assenta 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, relativamente à qual se construiu uma amostra representativa, constituída por indivíduos “dos 15 aos 64 anos” (Benavente *et al.*, 1996, p. 23).

Por contraste com esse trabalho, no primeiro ciclo do PISA, o inquérito visou determinar o que é 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, 1999, p.3).

### **Do programa de governo aos debates parlamentares: desenvolver o país, tornar a educação uma prioridade efetiva, e elevar a qualidade no processo educativo**

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, também, 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, o ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo, salientou, sobre a qualidade da educação, que 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 o secretário de Estado da Administração Educativa, 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 marca, a partir da década de 1980, as políticas educativas em geral (Anagnostopoulos *et al.*, 2016; Rizvi & Lingard, 2013) e os discursos que as justificam em Portugal, face à coexistência de abordagens que associam discursos de pendor construtivista numa perspetiva crítica, com discursos defensores da eficiência social em que a utilidade da educação se liga à modernização e à competitividade económica (Teodoro & Aníbal, 2007). É, justamente, 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, 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 enunciadas na tomada de posição pela não

participação, para além de poderem espelhar as contradições entre governantes defensores do construtivismo crítico, por um lado, e governantes defensores da eficiência social, por outro, alinham-se com as constatações de outros trabalhos, nomeadamente, 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 2001).

Esse discurso, como salientaram Correia, Stoleroff e Stoer (2012) 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 possuem essas deficiências e dispõem 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, como registou Teodoro (2016), 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<sup>4</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, outras investigações têm salientado a importância da utilização pela OCDE de uma autoridade informal assente na pressão entre pares como encorajamento à participação dos países no PISA (e.g., Liesner, 2012; Lingard & Rawollw, 2011), o sentido de urgência que se atribui a essa decisão (Meyer, 2014) 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.

## Notas

Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de investigação financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência PTDC/CED-EDG/30084/2017.

Por decisão pessoal, a autora do texto escreveu segundo o novo acordo ortográfico.

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste texto, *The political decision on Portugal's entry into PISA: A research note*, foi publicada, em 2020, na revista *Policy Futures in Education*.

<sup>2</sup> Isto é, a pedido dos grupos parlamentares, que agregam os deputados de cada partido político representado no Parlamento português, e obrigando à apresentação em plenário de membros do governo para serem confrontados com críticas à sua política.

<sup>3</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, data da primeira participação portuguesa no PISA, Portugal participou, ainda, nos inquéritos internacionais de avaliação comparada TIMSS e *Civic Education Study*, ambos promovidos pela IEA.

<sup>4</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., & 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. Novellin, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 97-118). Bloomsbury.
- Addey, C., & Sellar, S. (2019). Is it worth it? Rationales for (non)participation in international large-scale learning assessments. *Education Research and Foresight Working Papers Series*, 24. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://en.unesco.org/node/268820>
- Addey, C., & Sellar, S., Steiner-Khamsi, G., Lingard, B., & Verger, A. (2017). The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 434-452.
- Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do PISA na decisão política em Portugal: O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53–64.
- 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. (201). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42, 139-160.
- Assembleia da República (1995, 10 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/01/07/01/098/1996-07-18?sft=true#p3327>

- Assembleia da República (1996, 29 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. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, (30)109, 1009-1036.
- Carvalho, L. M. (2012). The fabrications and travels of a knowledge -policy instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172 -188.
- 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) Assessments and its expertise. In S. Lindblad, D. Pettersson, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Education by the numbers and the making of society: The expertise of International assessments*. Routledge.
- Carvalho, L.M., Afonso, N., & Costa, E. (2011). O PISA em seis contextos europeus: Difusão e indigenação. In L. M. Carvalho (Ed.), *O Espelho do Perito* (pp, 127-151). Fundação Manuel Leão.
- 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., Stoleroff, A. D., & Stoer, S. R. (2012). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 169-193.
- Domínguez, M., Vieira, M.-J., & Vidal, J. (2012). The impact of the programme for international student assessment on academic journals. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19(4), 393-409.
- 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 (Eds.), *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens* (pp. 21-49). Lisboa: 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 da Universidade de Lisboa.
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Yasmine, Cantrell, K, Ryan, J., & Baird, J.-O. (2018) Lessons learned from PISA: A systematic review of peer- reviewed articles on the Programme for International Student Assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (62)3, 333-353.
- Imprensa Nacional Casa da Moeda. (1993, 21 outubro). Despacho Normativo 338/93. Diário da República Eletrónico (DRE), 247, I Série-B.  
<https://dre.pt/application/conteudo/668953>
- Liesner, A. (2012) Peer pressure: Comments on the European educational reform. *Policy Futures in Education*, 10(3), 297-300.
- Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T. S. (2015). *International comparisons of school results: A systematic review of research on large scale assessments in education*. Swedish Research Council.
- Lingard, B., & Rawollw, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502.
- Meyer, H-D. (2014). Imagining PISA's policy futures: A postscript and some extensions to the open letter to Andreas Schleicher. *Policy Futures in Education* 12(7), 883-892.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (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.
- Schut, R. (2019). *Investigating the social world: The process and practice of research*. SAGE Publications.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Afrontamento.

- Teodoro, A. (2016). Governando por números: Os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, (29)96, 41-52.
- Teodoro, A. (2020). *Contesting the global development of sustainable and inclusive education. Education reform and the challenges of neoliberal globalization*. Routledge.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- 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., & Fontdevila, 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.