
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 34 Número 91

20 de octubre de 2026

ISSN 1068-2341

Eficácia, Eficiência e Efetividade na Educação Pública: Fundamentos Críticos para uma Nova Racionalidade Administrativa

Raul Alonso

Universidade de Santiago de Compostela
Espanha

inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação
Portugal

Pedro Araújo

inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação
Portugal

Paula Romão

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação
Portugal



Paulo Delgado

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação
Portugal

Citação: Alonso, R., Araújo, P., Romão, P., & Delgado, P. (2026). Eficácia, eficiência e efetividade na educação pública: Fundamentos críticos para uma nova racionalidade administrativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(91). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.10090>

Página web: <https://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Bluesky: @epaa.bsky.social

Artigo recebido: 28/1/2026
Revisões recebidas: 29/5/2026
Aceito: 29/5/2026

Resumo: Este artigo conceptual propõe uma reconceção crítica e teoricamente fundamentada da eficácia, da eficiência e da efetividade na administração e avaliação educativas. Perante a ambiguidade semântica, as apropriações tecnocráticas e a ausência de critérios normativos consistentes, desenvolve uma clarificação epistemológica, sustentada numa revisão interdisciplinar e numa matriz interpretativa original, que culmina em definições rigorosas e contextualmente sensíveis dos 3Es. Associa a eficácia à racionalidade instrumental e a eficiência à racionalidade técnica, distinguindo a efetividade, entendida como efeitos reais produzidos em contexto, da efetividade plena, concebida como critério ético-político orientado pela justiça social, pelo bem comum e pela transformação da vida dos membros da comunidade educativa. Argumenta que a hegemonia das racionalidades instrumental e técnica compromete o valor formativo da avaliação e propõe inverter a hierarquia tecnocrática dos 3Es, subordinando o cumprimento de metas e a otimização de recursos ao valor educativo dos efeitos e recentrando a governação escolar na efetividade plena. Apresenta uma matriz crítica e operativa, ilustrada por um exemplo heurístico, que evidencia desequilíbrios avaliativos e implicações para a política pública. Conclui-se que a efetividade plena exige articular rigor formativo, deliberação ética e sensibilidade contextual, revalorizando o juízo pedagógico e a escola pública como espaço de justiça educativa.

Palavras-chave: avaliação; administração educativa; eficácia; eficiência; efetividade plena

Efficacy, efficiency, and effectiveness in public education: Critical foundations for a new administrative rationality

Abstract: This conceptual article offers a critical, theoretically grounded reconceptualization of efficacy, efficiency, and effectiveness in educational administration and assessment. In response to semantic ambiguity, technocratic appropriations, and the absence of consistent normative criteria, it develops an epistemological clarification grounded in an interdisciplinary review and an original interpretive framework, culminating in rigorous, context-sensitive definitions of the Three Es. It associates efficacy with instrumental rationality and efficiency with technical rationality, while distinguishing effectiveness, understood as effects produced in real-world contexts, from full effectiveness, conceived as an ethical-political criterion oriented toward social justice, the common good, and meaningful change in the lives of members of the educational community. It argues that the dominance of instrumental and technical rationalities compromises the formative value of assessment and proposes reversing the technocratic hierarchy of the Three Es by subordinating goal attainment and resource optimization to the educational value of the effects produced, thereby recentring school governance on full effectiveness. A critical and operational matrix, illustrated through a heuristic example, reveals evaluative imbalances and implications for public policy. Full effectiveness therefore requires formative rigor, ethical deliberation, and contextual sensitivity, while revaluing pedagogical judgment and public schooling as a site of educational justice.

Keywords: assessment; educational administration; efficacy; efficiency; full effectiveness

Eficacia, eficiencia y efectividad en la educación pública: Fundamentos críticos para una nueva racionalidad administrativa

Resumen: Este artículo conceptual propone una reconceptualización crítica de la eficacia, la eficiencia y la efectividad en la administración y evaluación educativas. Ante la ambigüedad semántica, las apropiaciones tecnocráticas y la falta de criterios normativos consistentes, desarrolla una clarificación epistemológica basada en una revisión interdisciplinaria y una matriz interpretativa original, de la que derivan definiciones rigurosas y sensibles al contexto de las tres E. Vincula la eficacia con la racionalidad instrumental y la eficiencia con la racionalidad técnica, distinguendo la efectividad, entendida como efectos reales en contexto, de la efectividad plena, concebida como criterio ético-político de justicia social, bien común y transformación de la comunidad educativa.

Argumenta que la hegemonía de las racionalidades instrumental y técnica compromete el valor formativo de la evaluación y propone invertir la jerarquía de las tres E, subordinando metas y recursos al valor educativo de los efectos y recentrando la gobernanza escolar en la efectividad plena. Presenta una matriz crítica y operativa, ilustrada con un ejemplo heurístico, que evidencia desequilibrios evaluativos e implicaciones para la política pública. Concluye que la efectividad plena exige rigor formativo, deliberación ética y sensibilidad contextual, revalorizando el juicio pedagógico y la escuela pública como espacio de justicia educativa.

Palabras-clave: evaluación; administración educativa; eficacia; eficiencia; efectividad plena

Eficácia, Eficiência e Efetividade na Educação Pública: Fundamentos Críticos para uma Nova Racionalidade Administrativa

A gestão educativa contemporânea é atravessada por discursos e práticas que enfatizam, quase hegemonicamente, resultados mensuráveis, maximização da eficiência e controle por instrumentos técnicos de avaliação.

A política pública incorporou intensivamente os chamados “3Es” (eficácia, eficiência e efetividade), raramente acompanhados por discussão epistemológica ou ética. A sua presença nos discursos reformistas, nas agendas avaliativas e na governação escolar tende a ser naturalizada, ocultando a complexidade semântica e o potencial normativo que encerram.

Aparentando neutralidade, o discurso técnico sobre os 3Es mascara a sua apropriação por lógicas de regulação e mensuração. Esta transposição empobrece o debate avaliativo e obscurece as dimensões política, ética e pedagógica. Os dispositivos avaliativos têm sido convertidos em instrumentos de controle burocrático, afastados das finalidades substantivas da educação pública (Afonso, 2009).

A dominância das lógicas performativas e dos referenciais gerencialistas despolitizou a gestão escolar e impôs um modelo tecnocrático regulatório, centrado em indicadores, rankings e contratualização de metas (Apple, 2017). Este modelo promove uma cultura de responsabilização (*accountability*) baseada na produção de resultados rápidos, tendendo a reduzir a eficácia à conformidade com padrões externos, a eficiência à contenção de custos e a efetividade à obtenção de indicadores quantificáveis, num quadro mais amplo de racionalidades instrumentais, flexíveis e formalmente descentralizadas (Boltanski & Chiapello, 2020).

A evidência comparativa sistematizada mostra que o PISA influencia reformas educativas através da comparação internacional, da produção de evidência e da difusão de referenciais de qualidade e equidade, sem que os seus efeitos se traduzam de forma linear ou uniforme em melhorias substantivas (Li et al., 2025). Como sublinha Afonso (2012), a consolidação de dispositivos de *accountability* de matriz neoliberal/gerencialista tem reconfigurado a governação educativa, aprofundando o Estado-avaliador e induzindo lógicas de quase-mercado e vigilância que deslocam o foco da educação para a mensuração e o controle.

Maroy e Pons (2018) analisam como a regulação por resultados, inspirada na Nova Gestão Pública (NGP), reconfigura a ação escolar ao introduzir objetivos mensuráveis, monitorização por indicadores e dispositivos de prestação de contas, convertendo as escolas em organizações orientadas ao desempenho e sujeitas a pressões. As modalidades variam: nos contextos francófonos prevalece uma *accountability* neoburocrática, assente na contratualização e em indicadores internos, enquanto nos anglo-saxónicos predominam formatos “duros”, com comparação pública entre escolas. No caso francês, a incorporação da NGP assumiu uma forma parcial e híbrida: mecanismos administrativos e financeiros de responsabilização, avaliação e auditoria coexistiram com uma

estrutura burocrática persistente e tiveram efeitos limitados sobre o trabalho docente (Derouet, 2017). Mehta (2013a) argumenta que a lógica da *accountability* debilita o juízo profissional docente ao subordiná-lo a mecanismos externos de mensuração e controle. Por sua vez, a investigação sobre testes padronizados evidencia efeitos perversos na docência e na aprendizagem, com impacto agravado nas comunidades mais vulneráveis (McNeil, 2000; Nichols & Berliner, 2007).

Neste contexto, este artigo propõe uma reconceção crítica dos 3Es, a partir de uma matriz que os associa a três racionalidades. A racionalidade instrumental, centrada na concretização de metas objetivas, corresponde à eficácia; a racionalidade técnica, orientada para a otimização de processos e da relação meios-fins, estrutura a eficiência; e a racionalidade ética, fundada em justiça, equidade e transformação educativa, sustenta a efetividade plena. Estas racionalidades não são meras categorias operacionais: exprimem projetos políticos e epistemológicos distintos, com implicações diretas nas políticas públicas, nos dispositivos de avaliação e na governação das escolas.

Propomos inverter eticamente a hierarquia dos 3Es: em vez de subordinar a efetividade à eficácia e à eficiência, estas devem ser reorientadas à luz da efetividade plena, entendida como a capacidade da educação de produzir efeitos socialmente relevantes, pedagogicamente significativos e eticamente fundados. Eficácia e eficiência são necessárias; o ponto é recentrá-las sob a efetividade plena, que lhes dá sentido e limite.

Esta inversão implica rutura com a lógica performativa e os modelos tecnocráticos de avaliação, consolidados desde a década de 1980. Tal rutura responde à difusão de regimes de performatividade (Ball, 2003), à naturalização gerencial do “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 2020) e à expansão de políticas de testes e *accountability* de alto impacto (Ravitch, 2010), convocando uma leitura crítica da administração educativa enquanto campo político, ético e pedagógico.

Neste trabalho, “efetividade” é usada no sentido descritivo de impacto real, enquanto “efetividade plena” designa o critério ético que orienta fins e meios e enquadra o juízo sobre justiça, sentido pedagógico e durabilidade dos efeitos, reordenando a hierarquia dos 3Es ao subordinar eficácia e eficiência. Afirmar-se a efetividade plena como conceito pertinente e de alcance humanista na administração educativa, sem anular a relevância de eficácia e eficiência, mas propondo a sua reconfiguração a partir de um horizonte ético-transformador. A proposta nasce da necessidade de definições sólidas e teoricamente fundamentadas de eficácia, eficiência e efetividade, no quadro de uma reconfiguração crítica motivada por um projeto de investigação sobre burocracia escolar e os seus impactos na ação educativa, articulando-se com problemáticas reais do quotidiano escolar que lhe conferem pertinência empírica.

Para cumprir esse objetivo, adotou-se uma abordagem teórica qualitativa, conceptual e crítica, sustentada em revisão interdisciplinar da literatura. A análise organizou-se em três eixos: (i) reconstrução histórico-conceptual dos 3Es; (ii) crítica das apropriações tecnocráticas; (iii) formulação de matriz interpretativa orientada por justiça educativa, transformação e bem comum. Sem recolha empírica direta, apoia-se em evidência conceptual e experiências documentadas.

Revisão do Conhecimento e Fundamentos Teóricos

A eficácia, a eficiência e a efetividade destacam-se como pilares da governação contemporânea (OECD, 2023a; Pollitt & Bouckaert, 2017), mas a sua apropriação no campo educativo tem-se revelado ambígua, tecnocrática e marcada por desvios semânticos.

Origens Disciplinares dos 3Es e Transposições Conceptuais

Os 3 conceitos emergiram no campo educativo por transposição, não por geração interna, provenientes de disciplinas diversas, com propósitos, métodos e valores próprios. Na leitura

histórico-conceptual aqui proposta, a administração científica privilegiava a execução padronizada das tarefas, a divisão racional do trabalho e a maximização da produtividade, elementos posteriormente associados às concepções operacionais de eficácia e eficiência (Taylor, 1911). A sua apropriação na educação exige prudência teórica, consciência histórica e vigilância epistemológica, pois importar categorias sem adaptação crítica pode gerar distorções, usos imprecisos e consequências normativas indesejadas.

Nesse mesmo processo de consolidação das racionalidades organizacionais no campo da administração, a gestão por objetivos atribuiu centralidade à definição explícita de fins como critério orientador da ação, tal como sistematizado por Drucker (1954).

No campo educativo, a investigação sobre eficácia escolar ganhou destaque com estudos seminais, como o Relatório Coleman (Coleman et al., 1966), que evidenciou o impacto do contexto socioeconómico nos resultados, e os trabalhos de Edmonds (1979) e Rutter et al. (1979), que identificaram características de “escolas eficazes” capazes de atenuar desigualdades. No rescaldo, Jencks et al. (1972) enfatizaram o peso das origens sociais, enquanto a literatura das escolas eficazes mostrou variação real entre escolas e professores; ainda assim, os avanços metodológicos confirmaram que contexto e composição social continuam decisivos (Reynolds et al., 1996). Importa sublinhar que, na sua formulação original, o movimento visava potenciar a efetividade educativa em contextos de vulnerabilidade social; porém, a sua tradução como “eficácia” e a posterior difusão tecnocrática obscureceram essa dimensão transformadora, consolidando um modelo avaliativo descontextualizado e prescritivo. Daí o risco de políticas centradas apenas na eficácia (métricas) e na eficiência (custos) petrificarem a ação educativa se não forem subordinadas ao critério ético da efetividade plena. A distinção entre métricas e valor público não é específica da educação: na saúde, tem sido debatida a utilidade real de muita investigação clinicamente “eficaz”, mas pouco relevante para a prática (Ioannidis, 2016).

Transposição Crítica para o Campo Educativo

A transposição acrítica dos 3Es no campo educativo favorece abordagens tecnocráticas que os reduzem a métricas operacionais, obscurecendo os fins políticos e humanistas da educação (Lima, 2008). A burocracia organiza e padroniza processos escolares, mas também impõe lentidão, formalismo e práticas injustas, comprometendo a autonomia docente e a efetividade (Balıkçı, 2024). Esta matriz consolidou-se com a difusão global da Nova Gestão Pública (NGP), baseada em responsabilização, gestão orientada para resultados e mecanismos de mercado (Hood, 1991; Verger & Normand, 2015).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OECD) teve papel central, promovendo o PISA e o TALIS, cujos *benchmarks* globais contribuíram para a conversão dos 3Es em padrões normativos de governação educativa (OECD, 2019a, 2023b). Para além dos resultados, a equidade estrutural depende de recursos, acesso e distribuição docente; indicadores comparados revelam assimetrias persistentes nessas dimensões, com efeitos nas oportunidades educativas (OECD, 2025). A avaliação, por sua vez, configura relações de poder na definição de critérios, finalidades e usos (Hanberger, 2022).

Na administração clássica, a eficácia associa-se à realização de objetivos previamente definidos, tomando o cumprimento de metas como critério de sucesso. Simon (1947), ao teorizar a racionalidade limitada, mostra que a ação administrativa envolve selecionar alternativas coerentes com as finalidades organizacionais sob condições de informação imperfeita, contribuindo para a compreensão da eficácia aqui adotada. Parsons (1956), por sua vez, enquadra a consecução de objetivos como função central das organizações, articulada com a estabilidade e a coesão do sistema.

A eficiência, por seu lado, foi moldada pela lógica instrumental da administração científica e pela racionalidade económica. Koontz et al. (2012) sublinham que a eficiência corresponde à

otimização da relação entre recursos utilizados e resultados obtidos, fazer mais com menos. Drucker (1963), distinguindo entre eficácia “fazer as coisas certas” e eficiência “fazer bem as coisas”, adverte que nenhuma eficiência compensa a escolha de objetivos errados. Ele afirma que “nada é tão inútil quanto fazer com grande eficiência aquilo que não deveria ser feito de todo” (Drucker, 1963, p.54), antecipando uma crítica ética à gestão tecnocrática.

A efetividade emerge tardiamente, sobretudo no campo da avaliação de políticas públicas e da saúde coletiva, mas documentou-se o uso inconsistente dos 3Es e a necessidade de bases comuns (Bouza, 2000).

Arretche (1999) distingue entre eficácia, entendida como cumprimento de metas, e efetividade, entendida como impacto social real. Donabedian (1990), referência fundacional na saúde, introduz uma distinção entre eficácia (resultados em condições ideais), efetividade (impacto em condições reais) e eficiência (relação custo-benefício). A sua contribuição sublinha que intervenções eficazes podem não ser efetivas, se não gerarem transformações relevantes na vida das populações.

Na economia, a ‘eficiência de Pareto’ considera eficiente um estado em que ninguém melhora sem prejudicar outro (Pareto, 1919). Contudo, esse critério não considera, por si só, a justiça da distribuição inicial e pode, por isso, ser compatível com desigualdades profundas (Samuelson & Nordhaus, 2011). A eficácia, neste campo, tende a ser absorvida pela lógica da maximização; a efetividade, por seu turno, surge apenas em análises de impacto macroeconômico, geralmente dissociadas da justiça social.

Nas engenharias e em domínios da física e da biologia, os 3Es surgem sobretudo como categorias operacionais e quantitativas, embora não constituam uma tríade terminológica uniforme. Na engenharia de sistemas, as *measures of effectiveness* permitem formular critérios de sucesso e distinguir a efetividade global das medidas de desempenho técnico (Sproles, 2002). Na física, a fotometria distingue a eficácia luminosa, definida como o fluxo luminoso produzido por unidade de potência, da eficiência luminosa, expressa como uma razão adimensional de conversão energética (Agrawal et al., 1996); na biologia vegetal, a eficiência fotossintética é analisada a partir das perdas na transdução da energia, desde a interceção da luz até à síntese de hidratos de carbono e ao rendimento das culturas (Zhu et al., 2010). Estes usos evidenciam uma racionalidade centrada na mensuração de objetivos, recursos, desempenho e efeitos, mas também a heterogeneidade semântica que desaconselha a transposição direta destes conceitos para o campo educativo.

Nas ciências sociais, por sua vez, a efetividade adquire maior densidade normativa. À luz do quadro de justiça de Fraser (2003), esta densificação pode ser articulada com redistribuição, reconhecimento e paridade de participação. Neste enquadramento, a efetividade não se reduz ao impacto, mas incorpora transformação substantiva e reparação de injustiças multidimensionais. Sen (1999), ao enfatizar a expansão das liberdades reais, reforça esta dimensão ética da ação pública. Na administração educacional brasileira, Davok (2007), retomando o paradigma multidimensional da administração educacional e articulando-o com a distinção de Scriven (1991) entre mérito e valor, associa eficiência e eficácia ao mérito dos objetos educacionais e efetividade e relevância ao seu valor. Esta tradição constitui um antecedente relevante, embora mantenha efetividade e relevância como critérios distintos. Neste artigo, esta densificação normativa da efetividade é designada “efetividade plena”: um critério mais exigente, que avalia o valor e os efeitos reais das políticas a partir da perspectiva dos sujeitos implicados.

A diversidade disciplinar das genealogias e dos usos dos 3Es revela disputas epistêmicas. Nas suas aceções operacionais, os três conceitos podem ser mobilizados para medir objetivos, recursos, desempenho e efeitos; na reconfiguração proposta neste artigo, a efetividade plena interroga também a legitimidade e a relevância desses objetivos e dos impactos produzidos. Daqui resulta, no campo educativo, uma clivagem entre racionalidades técnico-instrumentais e éticas, particularmente decisiva

quando a finalidade não é apenas alcançar resultados, mas formar sujeitos, construir sentido e promover justiça. Esta clivagem também se inscreve na história da escola moderna, cujas estruturas burocráticas, moldadas pelo modelo de dominação legal-racional de Weber (2022), exprimem uma racionalidade funcionalista assente na previsibilidade, na hierarquia e na obediência procedimental. Todavia, tal complexidade raramente é reconhecida: os 3Es são tratados como categorias neutras e operacionais, ignorando-se as suas raízes normativas e epistemológicas. Esta desconsideração tem favorecido a colonização do espaço educativo por lógicas instrumentais, substituindo a reflexão crítica pela quantificação e o juízo pedagógico pela conformidade técnica. Reconstituir criticamente os sentidos e os usos dos 3Es é condição para reposicionar a avaliação no horizonte da justiça e da emancipação.

Ambiguidades Semânticas, Apropriações Tecnocráticas e Falácias Avaliativas

A difusão de eficácia, eficiência e efetividade na educação tem sido marcada por uma apropriação acrítica e tecnocrática, sem clarificação epistemológica nem enquadramento ético; o uso indiscriminado destes termos alimenta falsa neutralidade técnica e obscurece implicações políticas e normativas. Apropriados seletivamente a partir de diferentes tradições disciplinares, sobretudo da economia e da administração pública, os 3Es foram frequentemente convertidos em instrumentos de gestão e avaliação desligados das finalidades substantivas da educação. Esta apropriação tende a privilegiar a otimização e a gestão de recursos, moldando os processos educativos por critérios externos à sua natureza formativa. Em contraste, Brookhart (2024) sublinha que o conhecimento e as competências de avaliação dos professores devem ser compreendidos como contextuais e situados.

Esta apropriação reducionista manifesta-se na confusão terminológica gerada pela tradução controversa de *effectiveness* como “eficácia” em documentos internacionais e relatórios de política pública. Tal confusão apaga a distinção entre atingir metas formais (eficácia) e produzir impactos reais, justos e duradouros (efetividade). Como sublinham Sano e Montenegro Filho (2013), a confusão conceptual entre eficiência, eficácia e efetividade, resultante da sobreposição indevida entre processos, resultados e impactos sociais, tende a favorecer modelos avaliativos excessivamente centrados em resultados quantificáveis, com fraca capacidade para apreender o impacto social e contextual das políticas públicas, incluindo as educativas. No campo da avaliação de políticas públicas, os 3Es são frequentemente articulados com as diferentes fases do ciclo decisório, sendo a eficiência e a eficácia mobilizadas sobretudo nas etapas de planeamento e acompanhamento, enquanto a efetividade tende a ser remetida para avaliações ex-post de impacto, o que contribui para a sua redução a critério de verificação final dos efeitos produzidos e reforça uma leitura instrumental da avaliação, orientada para a execução eficiente de decisões previamente definidas, mais do que para a deliberação crítica e ética sobre os fins das políticas e o seu valor social substantivo.

Exemplo dessa distorção pode ser encontrado na forma como documentos da OECD e do Banco Mundial operacionalizam *effectiveness* sobretudo por referência à melhoria dos resultados, da aprendizagem e do funcionamento dos sistemas. Na leitura crítica aqui proposta, esta operacionalização tende a favorecer uma aceção instrumental do conceito, vinculada à obtenção de metas mensuráveis e insuficiente para apreender a densidade ética e transformadora que este artigo associa à efetividade plena (OECD, 2013; World Bank, 2018). Esta redução funcionalista contribui para a legitimação de uma racionalidade tecnocrática da avaliação, em detrimento de abordagens ético-políticas orientadas pela justiça educativa.

A crítica de Ravitch (2010) ao sistema de testes normalizados nos Estados Unidos evidencia os riscos dessa lógica. Ao promover uma cultura de responsabilização estatística, o modelo de *accountability* implantado no programa *No Child Left Behind* incentivou o estreitamento curricular, a exclusão de alunos vulneráveis e a desvalorização da dimensão formativa da escola. Biesta (2010),

por sua vez, distingue entre uma responsabilidade técnica, centrada em metas e indicadores e uma responsabilidade educativa, que reconhece o valor intrínseco do processo formativo e das relações pedagógicas. Esta distinção é fundamental para compreender que a eficácia, quando descontextualizada, pode subverter os próprios fins da educação.

A Cultura da Performatividade e a Crise da Avaliação

Em contextos marcados por forte centralização, estas dinâmicas intensificam-se. Em Portugal, a centralidade atribuída a exames nacionais, rankings escolares e metas formais reforça uma lógica performativa que tende a obscurecer a missão formativa da escola. Esta tensão entre conformidade e inovação manifesta-se também na avaliação externa das escolas, onde a inovação surge como dimensão marginal e sem relação significativa com as classificações atribuídas (Serra et al., 2023). No Chile, vouchers dirigidos aos alunos mais pobres foram associados a melhorias no desempenho e na equidade (Neilson, 2021), enquanto o sistema educativo orientado pelo mercado permaneceu marcado por níveis muito elevados de segregação socioeconómica (Valenzuela et al., 2014). Tais casos mostram que melhorias delimitadas em resultados podem coexistir com problemas sistémicos de justiça e equidade, convergindo para mais medição com efeitos administrativos visíveis e fraca tradução em valor educativo efetivo. Nos termos aqui propostos, este padrão pode ser entendido como *model fixing*, assente no ajuste administrativo por incentivos e sanções, e não como *model changing*, orientado para a transformação substantiva de fins e meios (Levatino et al., 2024; Yoon, 2024).

A racionalidade tecnocrática que sustenta a apropriação dos 3Es é alimentada por regulação externa assente em metas numéricas e auditorias. Os indicadores não apenas medem: produzem realidades e “sucessos” institucionais sem melhorias substantivas (Dahler-Larsen, 2014), isto é, ganhos administrativos sem clarificar para quem e com que evidências configuram valor educativo. Este fenómeno pode ser interpretado, à luz de Mehta (2013b), como uma forma de eficácia superficial, em que as escolas desenvolvem competências adaptativas para responder às exigências externas, sem alterar significativamente a prática pedagógica ou os resultados para os alunos.

A performatividade impõe vigilância e demonstração pública, ancoradas em métricas, num projeto de controlo/normalização (Apple, 2004; Ball, 2016; Calderwood, 2026). Desse modo, a eficácia resvala para conformidade estatística, a eficiência para contenção de custos, e a efetividade perde conteúdo normativo: a escola torna-se auditável e a legitimação confunde-se com métricas, não com o direito à educação. Os resultados mensuráveis não equivalem, por si sós, a valor educativo: as métricas descrevem, mas o valor educativo exige justificação.

Este modelo atinge a subjetividade docente: o receio da avaliação promove práticas defensivas, desgaste e autocensura (Conley & Glasman, 2008), enquanto a governamentalidade produz sujeitos “auditáveis” que se autorregulam por padrões externos, mesmo quando contrariam os fins profissionais (Foucault, 2010).

A Emergência de uma Alternativa Ético-Política

Contra essa lógica, o quadro de justiça proposto por Fraser (2003) permite sustentar que a efetividade plena de uma política requer redistribuição, reconhecimento e paridade de participação. Sen (1999) reforça esta perspetiva ao destacar que o valor das políticas públicas reside na sua capacidade de expandir as liberdades reais dos sujeitos, e não apenas em atingir metas agregadas. Nesta ótica, a efetividade plena afirma-se como critério normativo substantivo, orientado para a justiça, a transformação social e o sentido educativo.

Como alerta Biesta (2010), avaliar é, em última instância, escolher o tipo de educação que se pretende construir e essa escolha é sempre política, ética e formativa. É, pois, urgente libertar a avaliação do seu enquadramento tecnocrático, recolocando a efetividade no centro do debate como

critério orientador de políticas que se pretendam justas, transformadoras e enraizadas na experiência concreta dos sujeitos educativos.

Governança Performativa e Crise do Juízo Profissional

O avanço das políticas de avaliação por resultados consolidou um regime de governação, inspirado na NGP, que redefine as relações entre Estado, escola e profissionais, traduzindo-se na centralidade da medição de desempenho e na difusão de modelos gerencialistas à escala global (Ball, 2012). A avaliação deixa de ser prática pedagógica situada e torna-se tecnologia de governação: externalizada, sistemática e hierarquicamente controlada.

Ball (2016) designa este fenómeno cultura da performatividade: sujeitos permanentemente convocados a demonstrar, quantificar e justificar o seu valor com métricas externas. Isso conduz à interiorização de critérios externos como forma de reconhecimento profissional, naturalizando eficácia e eficiência como sinónimos de qualidade (Ball, 2003). A performatividade assenta em responsabilização individual e numa moral da eficácia, desconsidera os contextos e esvazia o conteúdo pedagógico; transforma a autoridade profissional, que passa a depender menos do saber pedagógico e mais da conformidade com parâmetros avaliativos estabelecidos.

O juízo pedagógico, a capacidade crítica, situada e ética de decidir em contexto, está em crise. Este processo pode ser interpretado, à luz de Mehta (2013a), como uma forma de desprofissionalização docente: a linguagem da excelência técnica legitima a perda de autonomia e a homogeneização das práticas. A transformação institucionaliza controlo algorítmico, corrói a autonomia profissional e desloca a ação pedagógica para o cumprimento de metas estandardizadas (Ball, 2016). As críticas incidem nos usos hegemónicos e descontextualizados da avaliação, não na sua existência como prática estruturada e tecnicamente fundamentada.

Foucault (2010) oferece grelha teórica para ler esta racionalidade governamental: constitui sujeitos governáveis que se autorregulam por normas externas e incorporam dispositivos de controlo como vontade própria. A performatividade não é só sistema de avaliação; é tecnologia de produção de subjetividades. O professor eficaz interioriza critérios de sucesso definidos pela administração e reproduz-os no exercício da função.

Este modelo é amplamente disseminado por via de organismos internacionais como a OECD, cujos relatórios PISA e TALIS funcionam não apenas como instrumentos de análise comparativa, mas também como plataformas de circulação de referenciais sobre qualidade, desempenho e organização dos sistemas educativos (OECD, 2013, 2019a). Na leitura crítica desenvolvida neste artigo, a centralidade atribuída à mensurabilidade, à comparação e ao benchmarking pode favorecer uma visão estreita da qualidade e reduzir a avaliação a uma operação predominantemente técnica. A continuidade e atualização destes instrumentos, exemplificadas pelo PISA 2022 (OECD, 2023b), evidenciam a crescente centralidade da medição comparada na governação educativa, cujos impactos nas políticas nacionais estão amplamente documentados (Gorur, 2016; Li et al., 2025).

Esta racionalidade manifesta-se na proliferação de sistemas de avaliação externa e na instrumentalização dos dados para controlo institucional. Como observam Saura e Muñoz (2016), a pressão por resultados gera ansiedade, competição e práticas defensivas. A intensificação da avaliação tecnocrática contribui para desgaste profissional, fragilização das relações pedagógicas e redução da docência a tarefas repetitivas e contabilizáveis (Saura, 2015).

Em contextos de ensino híbrido digitalizado, os professores podem sentir-se sob observação constante, mesmo sem dispositivos formais, com efeitos no bem-estar, na confiança profissional e na relação com os alunos (Calderwood, 2026); instala-se uma cultura de medo e culpabilização, que mina a cooperação e a criatividade pedagógica.

A Burocratização Digital e a Erosão do Juízo Pedagógico

Observa-se crescente dependência de plataformas e algoritmos para recolha, análise e visualização de dados de desempenho. Como nota Lima (2024a), a informatização da avaliação tem sido tomada por desburocratização, mas aprofunda-a em formas digitais, reforçando vigilância e controlo. Esta “burocracia digital” alarga a distância entre o ato de educar e os instrumentos de avaliação, convertendo docentes em operadores de sistemas e não intérpretes pedagógicos da realidade.

A efetividade plena exige reinterpretação crítica da burocracia na administração escolar. Embora concebida como mecanismo de equidade procedimental, a burocracia tornou-se instrumento de controlo tecnocrático ao serviço de racionalidades externas. Guiões, relatórios e plataformas servem menos a melhoria pedagógica do que a produção de estatísticas favoráveis que sustentam narrativas performativas e legitimam contenção de custos. Em Portugal, os docentes identificam-na como obstáculo central à qualidade do ensino, por desviar o foco para tarefas redundantes e sem valor formativo (Alonso et al., 2022). O TALIS 2018 confirma este diagnóstico: sobrecarga administrativa e pressão de tarefas não letivas em docentes e diretores, em vários sistemas educativos (OECD, 2019a).

Em muitos contextos, os professores são pressionados a dar por cumpridos os objetivos educativos, mesmo que apenas em termos estatísticos; isso configura violência simbólica que sujeita os docentes à lógica dos resultados (Saura, 2015) e acentua a dissociação entre fins educativos e meios administrativos, com esvaziamento da substância pedagógica (Derouet, 2005). A digitalização dos dispositivos de monitorização tende a reconfigurar o juízo pedagógico, orientando-o para formas de conformidade algorítmica (Calderwood, 2026); por sua vez, a burocracia, longe de neutra, oculta desigualdades e contribui para processos de desprofissionalização. Superar este quadro exige restaurar o juízo pedagógico e recentrar a escola no conhecimento, na emancipação e na transformação. Inverte-se a lógica avaliativa: avalia-se não para melhorar, mas para legitimar decisões, justificar políticas e distribuir recompensas ou sanções; o foco desloca-se da compreensão dos processos para a quantificação, da mediação para a verificação e do diálogo para o julgamento, comprometendo a função crítica e emancipadora da avaliação e incorporando a gramática de flexibilidade, desempenho e legitimação estratégica do “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 2020).

Como conclui Biesta (2010), o que está em jogo na avaliação não é apenas medir o que se aprende, mas decidir que tipo de educação se quer construir.

Fundamentação Conceptual e Proposta Interpretativa

Esta secção apresenta a proposta teórica do artigo, reconfigurando criticamente os conceitos de eficácia, eficiência e efetividade a partir da sua articulação com três racionalidades: instrumental, técnica e ética.

Reconfiguração Crítica dos Conceitos e Racionalidades Subjacentes

A aparente familiaridade dos termos eficácia, eficiência e efetividade em educação não garante um entendimento rigoroso sobre os seus significados. A consolidação de uma teoria crítica sobre estes conceitos na administração educativa exige desconstruir leituras tecnocráticas hegemónicas e construir um referencial alternativo orientado pela justiça educativa e pelo bem comum. Esta proposta assenta numa matriz interpretativa que distingue três racionalidades: instrumental, técnica e ética, correspondentes, respetivamente, à eficácia, à eficiência e à efetividade plena.

Enquanto racionalidade ético-política, a efetividade plena constitui um princípio orientador das decisões educativas, expressando o compromisso institucional com impactos significativos na vida dos sujeitos e com práticas guiadas pela justiça e pelo sentido.

A correspondência proposta constitui uma reconfiguração crítica face à tradição clássica, onde “técnica” e “instrumental” surgem frequentemente fundidas sob o primado da eficiência, a escolha otimizada de meios para atingir fins definidos, com a racionalidade técnica a operar como extensão procedimental e padronizadora dessa lógica, num enquadramento organizacional funcionalista (Parsons, 1956; Simon, 1947; Weber, 2022). Argumenta-se que, em educação, este arranjo tem alimentado dispositivos performativos centrados em controlo e resultados (Ball, 2003). Em contraste, leituras crítico-profissionais distinguem a racionalidade técnica (procedimental, de controlo e otimização) da instrumental (teleológica, meios-fins orientados a objetivos) e reintroduzem o eixo ético como condição para julgar o valor educativo do que se faz (Habermas, 2022; Leitch & Day, 2000; Munby, 1989).

No plano dos critérios, a terminologia internacional distingue eficácia como grau de alcance de objetivos e eficiência como relação otimizada entre recursos e resultados (OECD, 2019b). Na prática educativa estas distinções têm sido operacionalizadas por procedimentos de auditoria, pela produção de evidências e pela vigilância documental, formalizando a performance docente (Power, 1997) em ambiente de performatividade (Ball, 2003), frequentemente orientado por metas externas. Nesta proposta, articulamos estas distinções com as racionalidades: eficácia-instrumental; eficiência-técnica; efetividade plena-ética. Desse modo, a eficácia é regida por uma racionalidade instrumental centrada no cumprimento de metas; a eficiência, por uma racionalidade técnica de otimização procedimental e controlo e a efetividade plena, por uma racionalidade ética orientada pela justiça social, transformação e sentido pedagógico (Ball, 2003; Habermas, 2022; OECD, 2019b; Power, 1997).

Entendemos por racionalidade instrumental a teleologia meios-fins centrada no cumprimento de metas (eficácia) (Habermas, 2022); por racionalidade técnica a otimização procedimental (padronização, redução de tempo/custo, controlo de variabilidade) (eficiência) (OECD, 2019b; Leitch & Day, 2000); e por racionalidade ética a orientação de fins e meios por valores educacionais de justiça, bem-estar e significado público, que permite julgar a efetividade plena e criticar reducionismos performativos (Ball, 2003; Biesta, 2007).

Neste quadro, a racionalidade ética é ético-política: não paira acima da política; coproduz-se com ela na disputa pela legitimação dos fins, pela distribuição do poder e pelas vozes que contam na avaliação. Assim, a efetividade plena subordina a eficácia (instrumental) e a eficiência (técnica), orientando-as por justiça, sentido e transformação.

Para leitura expedita da matriz, adotam-se três perguntas: Eficácia: as metas foram alcançadas? Eficiência: para obter os mesmos resultados, poderíamos ter utilizado menos tempo, custos e recursos, sem degradar a experiência de aprendizagem? Efetividade plena: o que fizemos teve valor educativo justo, significativo e duradouro? Para quem e com que evidências? Pergunta política (transversal): Quem definiu as metas e com que mandato? Quem ganha/perde com os critérios? Há participação e contestação reais?

Separamos analiticamente eficácia/eficiência (fins atingidos vs. economia de meios) e recentramo-nos na efetividade plena como critério normativo que subordina as demais: eficácia-racionalidade instrumental, eficiência-racionalidade técnica, efetividade plena-racionalidade ética. Esta reconfiguração responde ao risco de resultadismo/gestão por indicadores e afirma que, em educação, o valor do que resulta não pode ser decidido apenas por metas e custos (Ball, 2003; Biesta, 2007; OECD, 2019b).

Esta proposta não nega o valor analítico das abordagens clássicas, mas configura uma matriz interpretativa e propositiva, orientada pelas exigências normativas do campo educativo.

A inversão da hierarquia é conceitual e politicamente necessária. Quando a avaliação se reduz ao cumprimento de metas ou à otimização de meios, pode produzir indicadores positivos mesmo em contextos de exclusão; assim, eficácia e eficiência tornam-se tecnicamente aceitáveis, mas eticamente inaceitáveis. Recentrar a avaliação na efetividade plena implica romper com a lógica performativa e adotar a justiça e a transformação como critérios orientadores.

Crítica à Performatividade e ao Formalismo Tecnocrático

A racionalidade técnica manifesta-se na planificação minuciosa e na busca por conformidade, revelando uma obsessão por metas. Na gestão escolar, manifesta-se por planos e relatórios que valorizam o desempenho mensurável, consolidando a cultura da quantificação, onde medir se torna um fim em si mesmo e o juízo pedagógico é substituído por algoritmos e protocolos, fenômeno analisado por Espeland e Stevens (2008). No entanto, o que é fácil de medir nem sempre corresponde ao que é mais significativo em termos educativos.

A substituição do juízo pedagógico por algoritmos e protocolos reforça a lógica burocrática que Mehta (2013b) contrapõe à profissionalização do setor educativo. A retórica da excelência técnica legítima, assim, a perda de autonomia docente e a padronização das práticas, convertendo a avaliação num instrumento de regulação. Em consonância, Saura e Muñoz (2016) descrevem uma cultura de culpabilização e autocontrole que produz “subjetividades auditáveis”. Esta deriva infiltra-se nos guíões avaliativos, onde raramente se incluem critérios de efetividade plena. Avaliar não é apenas verificar o que foi previsto; é indagar se o que se fez teve valor educativo justo, significativo e duradouro.

Este processo pode ser descrito como uma forma de performatividade esvaziada de valor educativo, na qual apenas o que pode ser contado passa a contar, mesmo que nada acrescente à educação (Ball, 2003; Biesta, 2010). Ball (2016) retoma esta crítica ao demonstrar como os dispositivos de performatividade operam como formas de visibilidade obrigatória, vigilância interna e autocontrole institucionalizado, minando o juízo pedagógico e a autonomia profissional.

A racionalidade técnica assenta na lógica da eficiência. Embora útil organizacionalmente, aplicada mecanicamente à educação tende a obscurecer os seus valores formativos e emancipadores. À luz de Fraser (2003) e Sen (1999), uma eficiência desligada da justiça, do reconhecimento e da expansão das liberdades reais pode aprofundar desigualdades e favorecer os já privilegiados. A lógica custo–benefício converte-se, então, em critério normativo implícito, desconsiderando efeitos não diretamente mensuráveis e eclipsando a dimensão formativa da ação educativa.

A racionalidade instrumental orienta-se ao cumprimento de fins (eficácia) e, sem crivo ético, pode recentrar a ação em metas externas e de curto prazo, com ganhos estatísticos sem valor educativo.

Em contraste, a racionalidade ética que sustenta a efetividade plena propõe recentrar a avaliação em finalidades substantivas. Avaliar implica questionar para quê e para quem se educa. Donabedian (1990), Biesta (2010) e Fraser (2003) sublinham a importância de avaliar impactos reais, não apenas resultados formais, tendo em conta a justiça, o sentido e a transformação das condições de vida dos sujeitos. Esta distinção implica reconhecer que o cumprimento de metas não garante, por si só, efeitos reais na aprendizagem ou no desenvolvimento dos alunos.

A Efetividade Plena como Critério Normativo

A efetividade plena exige considerar a redistribuição, o reconhecimento e a participação como critérios essenciais da ação educativa. Neste enquadramento, impõe-se uma abordagem interpretativa e sensível ao contexto, em que a avaliação seja construída com base no reconhecimento dos sujeitos e na escuta ativa das comunidades educativas (Gergen & Gill, 2021).

Tal como defende Donabedian (1990), uma intervenção pode ser tecnicamente eficaz sem ser efetiva, se não produzir efeitos relevantes na realidade dos seus destinatários, distinção que se aplica plenamente à avaliação educativa. A efetividade plena exige ir além da mensuração de resultados, incorporando o juízo ético sobre os efeitos sociais, culturais e relacionais da ação educativa (Biesta, 2010; Scriven, 1991). Em última instância, não é a técnica que determina o valor da educação, mas a ética que orienta os seus fins, pelo que a efetividade plena deve ser o critério normativo principal (Fraser, 2003; Sen, 1999).

Definições Propostas e Matriz Interpretativa

Os 3Es são aqui compreendidos como expressões distintas de racionalidade, enraizadas em pressupostos específicos, e não como meros instrumentos neutros de gestão. No interior da efetividade, distingue-se entre a sua aceção descritiva, relativa aos efeitos reais produzidos em contexto, e a efetividade plena, que acrescenta um juízo ético-político sobre o valor desses efeitos. O Quadro 1 apresenta as definições propostas para o âmbito educativo.

Quadro 1

Definições Propostas de Eficácia, Eficiência, Efetividade e Efetividade Plena

Conceito	Definição articulada
Eficácia	Capacidade para atingir objetivos. Grau em que as metas estabelecidas são alcançadas, geralmente através de indicadores formais. Em educação, pode traduzir-se em resultados planeados, mesmo que não correspondam a melhorias reais ou significativas.
Eficiência	Capacidade de otimizar recursos humanos e materiais. Relação entre os meios utilizados e os resultados obtidos, procurando maximizar os resultados com o mínimo dispêndio. Em educação, associa-se à gestão de profissionais, recursos, tempo e processos.
Efetividade	Capacidade de produzir efeitos reais em contexto. Considera os efeitos efetivamente gerados, independentemente de corresponderem às metas previstas.
Efetividade plena	Capacidade de criar impactos justos, positivos e duradouros. Critério normativo que aprecia se esses efeitos são relevantes, justos, pedagogicamente significativos e duradouros para os sujeitos e para a comunidade educativa.

Fonte: Elaboração própria

Essa reconfiguração não é meramente descritiva: assume-se aqui uma proposta teórica com alcance normativo, centrada na efetividade plena como princípio orientador das decisões escolares, pedagógicas e políticas. Tal como advertiam Stake (2004) e Biesta (2010), uma avaliação orientada por valores requer resistir à lógica do desempenho abstrato, recentrando o juízo educativo na justiça, no sentido pedagógico e no impacto real na vida dos sujeitos.

Esta matriz não se limita a classificar, constitui um dispositivo interpretativo, diagnóstico e normativo, que permite compreender os sentidos ocultos nas decisões avaliativas e orientar reconfigurações com base em critérios de justiça educativa. O quadro 2 sintetiza essa proposta, integrando a estrutura conceptual da matriz com as finalidades, limites e possibilidades de reconfiguração associadas a cada racionalidade.

Quadro 2*Matriz Crítica e Operativa dos 3Es*

Dimensão	Eficácia	Eficiência	Efetividade plena
Racionalidade	Instrumental	Técnica	Ética
Critério orientador	Cumprimento de metas formais	Otimização de meios e processos	Impacto justo, significativo e duradouro
Finalidade dominante	Resultados planejados	Otimização de recursos	Justiça, transformação, sentido
Pergunta-chave	As metas foram alcançadas?	Podíamos alcançar os mesmos resultados com menos (tempo/custo/recursos), sem perdas de qualidade?	Gerou valor justo, significativo e duradouro? Para quem? Com que evidências trianguladas?
Indicadores típicos	Taxas de sucesso / objetivos formais	Rácio custo-benefício, horas/recurso, relatórios de produtividade	Testemunhos, mudança percebida na vida real, apropriação do saber, envolvimento e relação
Exemplos institucionais	Atingir metas de exames; melhorar médias por turma	Usar o mesmo teste para todos; reduzir o número de aulas por tema; auditorias	Desenvolver projetos com impacto local; adaptar trajetórias ao ritmo dos alunos
Exemplos operacionais	Analisar resultados por percentagem; comparar com anos anteriores	Padronizar instrumentos e horários; partilhar planificações uniformes	Escutar alunos; desenvolver mediação crítica e diversificação pedagógica; tutoria estruturada
Limite crítico	Formalismo, pressão por metas, burocratização	Redução economicista da pedagogia, tecnicização dos processos	Dificuldade de mensuração, risco de parecer “subjetiva” se não for acompanhada de critérios; risco de tokenismo (inclusão de fachada)
Reconfiguração proposta	Subordinar ao sentido pedagógico e à justiça educativa e rever metas à luz de finalidades públicas	Integrar eficiência em função da equidade, da personalização e da não erosão do tempo pedagógico	Tornar-se o critério normativo central da avaliação e da governação

Notas: o eixo político é transversal às três racionalidades (legitimação de fins, distribuição de poder, participação/voz); Elaboração própria.

A estrutura triádica proposta neste quadro reivindica a efetividade plena como critério normativo orientador da avaliação e da ação educativa.

Recentrar a avaliação na efetividade plena recusa a abstração tecnocrática da gestão por resultados e reintegra a deliberação ética e pedagógica no núcleo do juízo avaliativo. Esta substituição dos valores pelos indicadores configura o que aqui se designa como “falácia avaliativa”, em tensão com a conceção da avaliação como juízo sobre mérito, valor e significado (Biesta, 2010;

Scriven, 1991). Superar essa falácia é condição para recentrar a avaliação na justiça educativa, entendida como prática situada, dialógica e politicamente orientada.

Sublinha-se que esta crítica não rejeita os testes normalizados. Usados com propósitos éticos, sensibilidade contextual e orientação pedagógica clara, podem contribuir para a efetividade plena da ação educativa, ao reforçar as oportunidades reais de aprendizagem (Bennett, 2025). A personalização pode ampliar a justiça para perfis específicos, mas só é defensável com evidência de validade e regras claras de comparabilidade, sob pena de novas desigualdades (Bennett, 2024). Integrados em dispositivos avaliativos plurais, os testes podem ajudar a identificar desigualdades ocultas, orientar decisões baseadas em evidência e reforçar compromissos de justiça educativa (Levy-Feldman, 2025). De forma mais ampla, os dispositivos de avaliação podem contribuir para o desenvolvimento profissional quando articulados com feedback, reflexão e condições organizacionais adequadas, em vez de serem tratados como fins em si mesmos (Delvaux et al., 2013). O risco é a autonomização tecnocrática da avaliação. Avaliar com rigor não é avaliar mecanicamente: uma avaliação efetiva exige escuta, justiça e sentido, não apenas medições. A efetividade plena concretiza-se quando a avaliação alia exigência e ética, dados e contexto, indicadores e transformação.

Esta perspectiva recusa quer o facilitismo pedagógico, que mascara desigualdades com avaliações superficiais, quer o formalismo tecnocrático, que absolutiza os indicadores e ignora o valor formativo dos processos. Promover a efetividade plena exige um ensino intelectualmente exigente, epistemologicamente rigoroso e orientado para a emancipação dos sujeitos e não uma pedagogia complacente, desprovida de critérios e exigência real.

Para além da sua estrutura conceptual e das propostas de reconfiguração crítica, a matriz dos 3Es tem forte dimensão operativa: (i) desnaturaliza a linguagem técnica que encobre racionalidades políticas nos discursos avaliativos; (ii) diagnostica distorções tecnocráticas e assimetrias normativas; (iii) permite leituras críticas de políticas públicas, práticas escolares e dispositivos de gestão; (iv) orienta processos de reconfiguração avaliativa com base na justiça educativa; (v) fundamenta propostas político-pedagógicas alinhadas com o bem comum; e (vi) articula, num mesmo movimento, análise teórica e ação transformadora.

Para aplicação em contextos concretos, a operacionalização organiza-se em quatro etapas (Quadro 3), tornando a matriz utilizável em políticas, práticas escolares e dispositivos avaliativos e permitindo compreender, diagnosticar e reconfigurar as racionalidades subjacentes às ações educativas.

Quadro 3

Etapas de Operacionalização da Matriz

Etapas	Descrição da etapa	Pergunta orientadora
1. Identificação do objeto	Selecionar a política, prática ou dispositivo educativo a analisar, delimitando claramente o seu contexto.	O que está a ser analisado? Qual é o fenómeno ou intervenção concreta em causa?
2. Leitura pelas racionalidades	Aplicar a grelha dos 3Es para identificar como se manifestam a eficácia, a eficiência e os efeitos reais produzidos, bem como a sua valoração à luz da efetividade plena.	Que racionalidades estão presentes ou ausentes? Como se expressam no concreto?

Etapas	Descrição da etapa	Pergunta orientadora
3. Diagnóstico crítico	Avaliar os desequilíbrios entre as racionalidades, os riscos envolvidos e os efeitos sobre os sujeitos.	Qual racionalidade domina? O que está a ser desvalorizado ou invisibilizado?
4. Reconfiguração normativa	Propor mudanças coerentes com a efetividade plena como critério ético, centrando a ação na justiça educativa.	O que mudaria se a efetividade plena fosse o critério orientador da prática?

Fonte: Elaboração própria

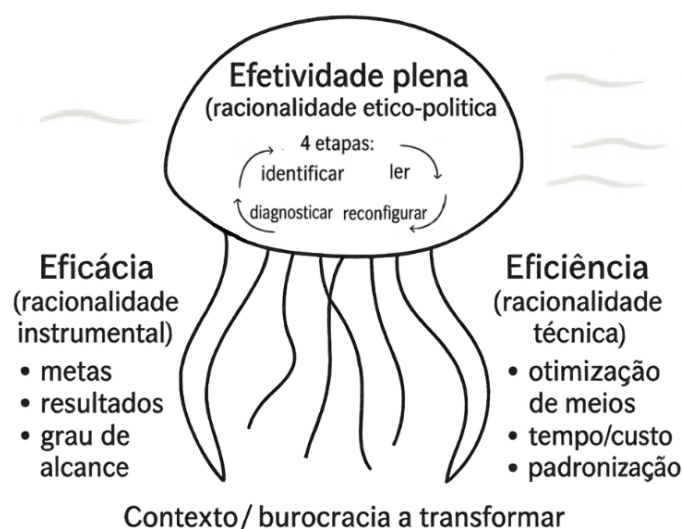
A matriz dos 3Es não é um instrumento técnico fechado nem um modelo mecânico e universal: organiza a análise crítica, explicita racionalidades, identifica assimetrias e orienta reconfigurações com base na justiça educativa. Não substitui a reflexão nem prescreve soluções; é um dispositivo de leitura crítica e construção coletiva cuja força reside na articulação entre diagnóstico e proposta, entre análise conceptual e ação educativa significativa.

A Figura 1 sintetiza a arquitetura proposta, recorrendo à metáfora da Medusa como representação da matriz adotada e não como taxonomia. O “chapéu” simboliza a efetividade plena enquanto racionalidade ético-política que subordina e orienta as demais; os tentáculos figuram os domínios instrumental/eficácia e técnico/eficiência; a pulsação do corpo indica o ciclo operativo de quatro etapas (identificar → ler → diagnosticar → reconfigurar), que é iterativo e subordinado ao chapéu ético-político; a rede periférica alude à participação com poder e critérios públicos/auditáveis; o meio envolvente remete para o contexto e a burocracia a transformar e não eliminar ou justificar.

À semelhança do olhar direto para a Medusa da mitologia grega (Ovídio, 2014), a ação educativa “petrifica” quando os 3Es são tratados de modo tecnocrático e desarticulado; o antídoto é integrá-los sob o chapéu ético-político, com participação, critérios públicos e juízo reflexivo, para enfrentar os 3Es sem “petrificar”.

Figura 1

“Medusa” dos 3Es



Fonte: Elaboração própria

A metáfora da Medusa é mobilizada como recurso heurístico de comunicação: não substitui a análise conceptual nem a validação empírica e serve exclusivamente para tornar visível a hierarquia ético-política e o ciclo iterativo identificar → ler → diagnosticar → reconfigurar, subordinado à efetividade plena.

Exemplo Ilustrativo da Matriz: Programa de Aceleração da Aprendizagem

Para ilustrar, apresenta-se um exemplo heurístico aplicado a um programa interno de aceleração da aprendizagem em contexto escolar.

Etapa 1. Identificação do Objeto

Programa dirigido a alunos com classificações insuficientes, orientado para “recuperar rapidamente” aprendizagens mediante estratégias intensivas e preparação para testes formais, em contexto de pressão institucional para melhoria de resultados e cumprimento de metas.

Etapa 2. Leitura pelas Três Racionalidades

Sintetizam-se as racionalidades (ver Quadro 4) e a dimensão político-transversal (fins, participação, distribuição de custos/benefícios).

Quadro 4

Aplicação Ilustrativa (não empírica) da Matriz

Racionalidade	Critério	Sinais ilustrativos
Instrumental (eficácia)	Cumprimento de metas formais	Ênfase na melhoria estatística de classificações; metas numéricas impostas; seleção acelerada de alunos-alvo.
Técnica (eficiência)	Otimização de meios e processos	Horários concentrados; redução do tempo letivo “normal”; agrupamentos numerosos; fraca coordenação interdepartamental.
Ética (efetividade plena)	Impacto justo e significativo	Tarefas repetitivas sem mediação pedagógica; ausência de acompanhamento emocional; pouco espaço para sentido relacional da aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria

Etapa 3. Diagnóstico Crítico

A leitura sugere predominância instrumental e técnica (objetivos de curto prazo e gestão administrativa da aprendizagem), enquanto a ancoragem ética tende a ficar residual. Em cada prática educativa, importa perguntar: foi eficaz? Foi eficiente? Que efeitos reais produziu? Esses efeitos foram justos, significativos e duradouros? Esta assimetria é amplificada, por exemplo, por pressão por metas quantitativas, escassez de docentes (com colocações pouco alinhadas com o perfil necessário), tamanho excessivo dos grupos e escasso apoio socioemocional; fatores que tipicamente fragilizam o propósito formativo e o direito à aprendizagem.

Checklist operativo: Chapéu- os fins públicos estão explícitos e legitimados? Tentáculos- cumprimos metas e otimizámos meios sem empobrecer a experiência? Pulsação- iterámos o ciclo (identificar → ler → diagnosticar → reconfigurar) com participação e critérios públicos?

Etapa 4. Reconfiguração Normativa com Base na Efetividade Plena

Uma reconfiguração alinhada com a efetividade plena exigiria recentrar o programa em mediação pedagógica, escuta ativa e personalização, com redução de grupos, formação específica dos docentes, articulação interdepartamental e integração consistente da dimensão relacional-emocional. A urgência de “recuperar depressa” deve ceder a uma lógica de cuidado e sentido, reconhecendo que a aprendizagem requer tempo, vínculo e significado.

Em síntese, o exercício mostra como a matriz evidencia desequilíbrios com predomínio de eficácia/eficiência e variáveis agravantes muitas vezes invisíveis nos relatórios. O desafio não é apenas intervir, mas com que racionalidade e para que fins. A efetividade plena não é escolha técnica, é imperativo ético. A validação empírica desta leitura exige desenho metodológico próprio (amostra, fontes, técnicas, critérios de qualidade).

Discussão Crítica: Implicações para a Política Educativa e a Gestão Escolar

Ao assumir os 3Es como expressões de racionalidades concorrentes e não como categorias neutras, propõe-se uma reconfiguração normativa que articula justiça social, exigência formativa e envolvimento democrático. Recusam-se tanto o facilitismo acrítico como a formalização burocrática sem sentido pedagógico, defendendo-se uma governação escolar orientada por critérios éticos e transformadores.

Governação Escolar a Partir da Efetividade Plena

A inversão proposta na hierarquia dos 3Es, com a efetividade plena como critério normativo principal, constitui o ponto de partida para repensar a governação escolar a partir da matriz das três racionalidades, exigindo uma reconfiguração profunda da ação educativa.

Nas últimas décadas, a gestão educativa tem sido dominada pelas racionalidades técnica e instrumental, que privilegiaram a eficácia como cumprimento de metas formais e a eficiência como contenção de custos (OECD, 2019b; Verger & Curran, 2014). Esta orientação foi amplamente impulsionada por agendas transnacionais de avaliação comparativa, como o PISA, promovidas pela OECD, que difundiram globalmente uma racionalidade performativa e tecnocrática. Como analisa Gorur (2016), o PISA não apenas mede o desempenho dos sistemas educativos, mas também os configura simbolicamente, promovendo uma visão tecnocrática da educação baseada na mensurabilidade, na comparação internacional e na legitimação de políticas orientadas por rankings. Esta lógica reforçou uma cultura de performatividade, onde o valor da ação educativa se mede por resultados quantificáveis, descontextualizados e de curto prazo (Ball, 2003; Ravitch, 2010).

A governação por resultados promove dispositivos de controlo centralizado, contratos de desempenho e responsabilização individualizada, desvirtuando a finalidade pública da educação. Avaliar torna-se quantificar, gerir e comparar números. A escola converte-se em centro de prestação de contas e a administração num sistema de rankings. Essa lógica, aplicada às escolas públicas francesas, tem aumentado a pressão sobre os docentes, subordinado as práticas pedagógicas a objetivos e indicadores externos e reforçado desigualdades. As decisões passam, assim, a depender de métricas definidas externamente, frequentemente alheias à realidade e à complexidade social dos contextos (Meuret et al., 2014; Pons, 2017).

Ao recentrar a governação na efetividade plena, desloca-se o foco da medição para o julgamento ético, da conformidade para a transformação. A efetividade plena exige avaliar não apenas o que foi feito, mas para que e para quem, considerando os contextos e os efeitos reais da ação educativa. Isto implica valorizar a justiça educativa, a participação democrática e a produção de

sentido. Reorientar a governação escolar a partir da efetividade plena é recuperar a escola como espaço público de emancipação, e não apenas como unidade funcional de desempenho.

Reconfigurar a avaliação implica, também, promover espaços colegiais de deliberação crítica, envolvendo professores, alunos e comunidades nos processos de decisão, em articulação com os princípios da efetividade plena.

Políticas Educativas sob Análise: Entre a Eficácia Formal e a Justiça Substantiva

As políticas educativas contemporâneas baseadas exclusivamente na eficácia e eficiência, sobretudo as inspiradas na NGP, centradas em metas, avaliação externa, prémios por desempenho e concorrência, geraram ganhos operacionais pontuais, mas agravaram desigualdades estruturais e fragilizaram a efetividade educativa. Esta homogeneização é particularmente problemática porque o conhecimento e as competências de avaliação dos professores são contextuais e situados, não podendo ser reduzidos à aplicação uniforme de critérios desligados dos contextos (Brookhart, 2024). Essa aplicação favorece avaliações padronizadas com reduzida sensibilidade ética.

No Reino Unido, as ‘academies’ geridas por trusts privados sem fins lucrativos foram apresentadas como instrumentos de melhoria do desempenho, mas não evidenciaram ganhos claros e consistentes e surgiram associadas a padrões mais elevados de segregação socioeconómica, sem que seja possível atribuir-lhes causalmente essa segregação (Gorard, 2014). Este modelo de responsabilização individualizada e competição por desempenho pode reforçar o prestígio das escolas com melhores resultados, ao mesmo tempo que marginaliza as que acolhem populações mais vulneráveis, uma tendência já identificada por Ball (2003), ao caracterizar a performatividade como um regime de demonstração pública orientado para a legitimação numérica e não para a justiça.

Em Espanha, as escolas “concertadas” têm adotado uma lógica de gestão empresarial que favorece mecanismos de seleção de alunos e de segmentação socioeconómica, comprometendo a equidade no acesso e na qualidade do ensino (Parente, 2020). No mesmo contexto, a aplicação do conceito neoliberal de “qualidade” nas reformas produziu um enviesamento performativo (Viñao, 2001).

Em França, no quadro dos Contrats d’Objectifs e dos dispositivos de educação prioritária (REP/REP+), as políticas têm sido aplicadas com fraca diferenciação territorial, limitando a atenção às especificidades das zonas mais vulneráveis (Cour des comptes, 2018, 2025; Maroy & Pons, 2018) e contribuindo para a persistência de desigualdades e de resultados educativos desiguais (Meuret & Lambert, 2011).

No Chile, estudos empíricos demonstram que o sistema de escolha escolar, aliado a incentivos e mecanismos de competição entre escolas, gerou uma acentuada segmentação social e territorial, comprometendo objetivos públicos de equidade e dificultando a efetividade das políticas educativas (Schneider et al., 2006). No Brasil, a política de bonificação por desempenho no Ceará associou os resultados do SPAECE a rankings, prémios, bonificação docente e medidas administrativas; o estudo regista simultaneamente a elevação do percentual de alunos no nível desejável de alfabetização e a tendência para reorientar o trabalho escolar, interferindo no currículo, nas formas de ensinar e avaliar e nas finalidades da escolarização (Araújo et al., 2019). Estes casos mostram que melhorias em indicadores ou mecanismos de eficácia administrativa não garantem, por si só, efetividade plena, sobretudo quando coexistem com segmentação, controlo de alto impacto ou reconfiguração instrumental das práticas.

Em Portugal, o modelo de inspeção escolar tem privilegiado a conformidade técnico-procedimental e a mensuração de resultados, em detrimento de uma avaliação com potencial emancipador (Lima, 2011), e a consolidação da *accountability*, articulada com os discursos de gestão e autonomia, tem evidenciado tensões e ambivalências na vida organizacional (Afonso, 2010).

Estes exemplos ilustram os limites de uma abordagem tecnocrática da política educativa. Quando eficácia e eficiência ignoram a justiça, produzem exclusão, despolitização e reprodução da desigualdade. Relatórios internacionais como o de Barber e Mourshed (2007) contribuíram para a difusão global de modelos de melhoria sistêmica orientados para resultados, embora o próprio relatório atribua centralidade à seleção, à formação e à qualidade do trabalho docente. Na sua apropriação político-educativa, estes modelos favoreceram frequentemente a associação entre qualidade educativa e performance estatística. Tal associação entre “qualidade” e performatividade tem sido criticada como parte de uma pedagogia da exclusão (Gentili, 1996).

Estes casos demonstram que políticas podem ser eficazes e eficientes sem produzirem efetividade plena.

Reorientar as Políticas Educativas com Base na Efetividade Plena

As distorções só podem ser superadas por políticas guiadas por critérios de justiça educativa, exigência formativa e atenção sistemática aos efeitos sobre os sujeitos mais vulneráveis. Nesta linha, a participação e a dignidade dos educandos devem orientar os critérios de avaliação (Freire, 1970).

Importa, contudo, reconhecer que instrumentos de avaliação, mesmo os mais uniformizados, podem integrar abordagens justas e formativas, concebidos com finalidades éticas e sensíveis ao contexto. A análise das políticas evidencia, assim, a necessidade de critérios operacionais que expressem, na prática, os princípios da efetividade plena.

Em suma, a efetividade plena implica regras de participação com poder e critérios públicos e transparentes, para além de metas e custos. Evitar a ‘petrificação’ tecnocrática exige subordinar metas e custos ao chapéu ético-político da efetividade plena, com deliberação participada e prestação de contas pública.

Aplicações Operacionais da Matriz Crítica dos 3Es

A matriz teórica proposta é instrumento de análise crítica e de aplicação prática na conceção, implementação e avaliação de políticas educativas, sustentando uma avaliação plural que combina dispositivos estruturados com práticas contextualizadas e participativas; permite, em cada contexto, identificar a racionalidade dominante e os riscos de uma governação centrada apenas em metas e resultados.

Os 3Es devem orientar todas as dimensões da vida escolar, da planificação pedagógica à relação com as famílias, promovendo decisões coerentes com critérios éticos, impacto formativo e sustentabilidade; a matriz apoia processos de reconfiguração ancorados na justiça educativa e no sentido pedagógico. Como sublinha Afonso (2009), avaliar é sempre uma escolha política sobre o que se valoriza e como se representa a realidade escolar, devendo ser interrogada quanto à sua orientação normativa.

Um exemplo ilustrativo é o modelo dos contratos de autonomia que, em alguns sistemas escolares, são frequentemente desenhados com base na eficácia (cumprimento de metas de aprendizagem) e na eficiência (gestão de recursos), reforçando responsabilização vertical e padronizada; avaliados pela matriz dos 3Es, evidencia-se que a ausência de indicadores de efetividade impede reconhecer particularidades locais, necessidades dos alunos e a qualidade relacional da ação pedagógica. Como notam Maroy e Pons (2018), este tipo de regulação por resultados tende a converter a escola num espaço de prestação de contas, enfraquecendo o seu papel formativo e a sua função simbólica enquanto bem público.

O mesmo se aplica aos sistemas de avaliação externa e rankings de escolas. Quando usados isoladamente, reforçam a lógica performativa e geram comportamentos estratégicos, como ensino voltado para o teste ou exclusão indireta de alunos com maior risco de insucesso (Ball, 2003; Ravitch, 2010). Saura (2015) descreve os efeitos dessa cultura performativa como processos de

desgaste profissional, tecnocratização da docência e distorção dos fins educativos em função de metas formalistas. A matriz permite propor modelos alternativos que combinem responsabilidade com justiça, eficácia com significado e eficiência com equidade, deslocando o foco da conformidade estatística para o valor público da educação.

A operacionalização da matriz exige, porém, dispositivos metodológicos adequados. Como sublinha Stake (2004), a avaliação educativa não pode ser apenas técnica: exige compreensão contextual, escuta ativa e deliberação democrática.

Crítérios e Limites dos Indicadores Formais

A efetividade plena requer que a avaliação integre dimensões humanas frequentemente ausentes dos guilões tradicionais, como realização pessoal, satisfação profissional, orientação vocacional, estruturação de projetos de vida e bem-estar subjetivo. Embora difíceis de quantificar, são decisivas para aferir o impacto ético e transformador da escola e devem integrar qualquer sistema avaliativo comprometido com a justiça educativa e com um sucesso real, para lá da conformidade estatística.

Frequentemente, os resultados positivos divulgados decorrem de facilitismo ou de adaptações superficiais às metas formais, produzindo indicadores que ocultam deficiências reais no desenvolvimento dos alunos (Koretz, 2017). Esta dissonância entre desempenho reportado e aprendizagens reais é um paradoxo central da avaliação que só se supera com critérios que captem os efeitos substantivos da ação educativa, superando os limites dos indicadores formais.

Avaliar com base na efetividade plena implica envolver os sujeitos, reconhecer finalidades plurais e valorizar processos, para além dos resultados. Como defende Biesta (2009), importa refletir criticamente que educação se está a construir, num quadro ético, situado e relacional.

Estas exigências não se limitam a ajustes técnicos, reclamam transformações estruturais na forma de conceber a avaliação e a própria ação educativa. A aplicação crítica da matriz deve ser acompanhada de reconfiguração política e simbólica dos dispositivos de governação escolar, assente em quatro pilares interligados:

- Repolitizar a avaliação educativa, reconhecendo que avaliar é decidir o que conta como bom, desejável e legítimo, decisão nunca neutra. Saura (2015) mostra como a despolitização fragmenta simbolicamente a escola e distorce a relação entre objetivos declarados e práticas; a avaliação precisa de ser recuperada como processo político-pedagógico de construção de sentido, enraizado em contextos e valores democráticos (Biesta, 2009).
- Reprofissionalizar o exercício docente, devolvendo aos educadores o juízo pedagógico e a deliberação em contextos reais. Maroy e Pons (2018) evidenciam como a regulação por resultados redefine funções e fragiliza identidades profissionais; Afonso (2012) mostra a ascensão da verificação burocrática sobre o exercício profissional, substituindo o julgamento pela conformidade com metas e indicadores.
- Revalorizar a escola não como aparelho de medição, mas como espaço de justiça, sentido e transformação social. Isso exige resgatar a escola como projeto político e cultural comum, comprometido com equidade e dignidade educativa (Lima, 2024b); enquanto direito, a educação requer critérios e práticas que reforcem justiça e dignidade.
- Reconfigurar a ação pública com base na matriz dos 3Es, orientada pela efetividade plena, rejeitando facilitismo pedagógico e formalismo burocrático: metas e custos são

instrumentos subordinados a fins educativos públicos, definidos com participação com poder, critérios públicos e transparentes e prestação de contas pública.

Importa, todavia, que a sensibilidade contextual não resulte em fragmentação excessiva dos referenciais de qualidade. A justiça local realiza-se quando articulada com critérios partilháveis e exigentes, garantindo oportunidades comparáveis e condições de mobilidade, reconhecimento e participação num mundo interdependente (Aurora Institute, 2020; OECD, 2018). A avaliação deve evitar tanto a padronização cega como o relativismo avaliativo, construindo dispositivos que respeitem a diversidade sem abdicar da exigência (Singer et al., 2018). A matriz crítica dos 3Es permite enfrentar esta tensão: ao integrar a racionalidade ética da efetividade plena, concilia justiça situada com padrões partilháveis, permitindo pensar políticas avaliativas que não se esgotem nem no contexto nem na abstração global.

Esta perspetiva é reforçada por estudos internacionais que defendem abordagens avaliativas exigentes e equitativas, ancoradas em compromissos institucionais com a justiça educativa. Levy-Feldman (2025) argumenta que a avaliação pode ser um instrumento de transformação social, desde que seja culturalmente responsiva e sustentada por políticas inclusivas. A evidência recente sugere que tecnologias de avaliação formativa tendem a produzir efeitos mais equitativos quando implementadas em condições estruturadas e com apoio organizacional adequado (Barana & Marchisio-Conte, 2024). Shepard (2021) sublinha que práticas avaliativas ambiciosas exigem tempo, recursos e condições organizacionais, não apenas mudanças metodológicas. Estes estudos convergem na ideia de que a equidade na avaliação não depende da flexibilização de critérios, mas da reorganização das condições institucionais que garantem a aprendizagem com dignidade para todos.

Conclusões

Esta reflexão reinterpreta criticamente a eficácia, a eficiência e a efetividade na administração e avaliação educativas, mostrando que não são neutras nem meramente técnicas: exprimem racionalidades concorrentes, instrumental, técnica e ética, que estruturam modos de conceber a ação pública. Longe de simples instrumentos de mensuração, os 3Es traduzem escolhas políticas e axiológicas que moldam as práticas de governação e os fins da educação.

Recentrar a efetividade plena é assumir justiça, bem comum e transformação das condições de vida como finalidades educativas, subvertendo a lógica performativa, que absolutiza indicadores e esvazia os sentidos pedagógicos e relacionais da escola. Como racionalidade ética estruturante, permite romper o impasse e recentrar a avaliação no essencial: bem-estar, aprendizagem profunda e realização dos sujeitos, reafirmando o seu alcance humanista. Esta inversão não nega a relevância de eficácia e eficiência; redefine o seu lugar como instrumentos subordinados a finalidades substantivas, e não como critérios autossuficientes.

Teoricamente, a proposta assenta em três pilares: (i) crítica à hegemonia tecnocrática empresarial; (ii) recentramento da efetividade plena como categoria normativa da avaliação; (iii) construção de uma matriz que relaciona racionalidades, critérios de governação e sentidos de justiça. A matriz permite, em contextos diversos, identificar a racionalidade predominante, compreender os seus efeitos normativos e orientar reconfigurações.

Neste quadro, a análise desenvolvida permite afirmar que as ambiguidades em torno da eficácia, da eficiência e da efetividade não configuram apenas um problema semântico ou terminológico, mas traduzem um problema de natureza estrutural, enraizado nos dispositivos de avaliação, nos tempos do ciclo decisório e nas racionalidades de governação que moldam, de forma recorrente, a ação pública em educação.

A equidade avaliativa exige condições sistêmicas estáveis e uma abordagem que articule justiça, inclusão e equidade, não podendo depender apenas da flexibilidade individual dos docentes (Anderson et al., 2025). Políticas integradas e consistentes são necessárias para sustentar práticas de avaliação justas (Levy-Feldman, 2025). Atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade por desigualdades estruturais desloca o foco das condições sociais e institucionais que enquadram o seu trabalho (Mann-Wood, 2020).

Neste artigo, a equidade é mobilizada como critério normativo da efetividade plena, e não como objeto analítico autônomo, cuja exploração exigiria um enquadramento teórico e empírico próprio.

No plano institucional, a efetividade plena exige uma arquitetura ético-política de governação: participação com poder deliberativo, critérios públicos e possibilidade de contestação informada. A metáfora da medusa sintetiza o desafio: governar pela efetividade plena (chapéu), disciplinando eficácia e eficiência (tentáculos) para transformar, e não paralisar, a burocracia.

É imperativo construir modelos avaliativos que transcendam a verificação técnica e integrem dimensões qualitativas, contextuais e participativas. Implica responsabilização democrática, ancorada em deliberação pública (Lessard & Meirieu, 2005). Como sublinha House (1993), a avaliação é intrinsecamente ética e produz consequências sociais e políticas. A medição de resultados deve ser complementada por compreensão ampla do seu significado social, político e pedagógico.

A avaliação responsiva e atenta às perspectivas dos participantes (Stake, 2004), as práticas escolares centradas na justiça e na colaboração (Apple & Beane, 2007) e as análises críticas das implicações dos sistemas de financiamento para a equidade (Bellei, 2019) mostram, em conjunto, que é possível conceber formas de regulação assentes na corresponsabilização ética e não apenas na obediência a padrões externos.

Neste quadro, os testes normalizados, que frequentemente são criticados por reforçarem a racionalidade tecnocrática e potenciarem efeitos de exclusão (Ball, 2003; Biesta, 2010), não devem ser descartados de forma absoluta. Quando orientados por finalidades éticas, utilizados de modo contextualizado e articulados com metodologias formativas e inclusivas, podem desempenhar funções relevantes no diagnóstico de desigualdades e no delineamento de estratégias de intervenção. A experiência finlandesa mostra a possibilidade de combinar avaliação produzida pelos professores com dispositivos nacionais de caráter amostral, reduzindo a dependência de testes normalizados de alto impacto (Sahlberg, 2015). Os indicadores comparativos da OECD (2023a) podem integrar esta arquitetura avaliativa, desde que sejam interpretados como fontes de informação e não como critérios autossuficientes de qualidade. Em linha com estas cautelas, Singer et al. (2018), num relatório da National Academy of Education, recomendam prudência na interpretação e no uso das avaliações internacionais, sublinhando os seus limites e os riscos de simplificação.

Ao longo do artigo, argumentámos que a efetividade plena requer modelos de avaliação e de gestão orientados por bem-estar, justiça relacional, reconhecimento cultural, autonomia profissional e sentido pedagógico. Tais dimensões, essenciais a uma educação com dignidade, excedem métricas lineares, constituindo a base de uma governação democrática e emancipadora. Uma exigência formativa rigorosa é incompatível tanto com meritocracias excludentes como com facilitismos condescendentes; implica acompanhamento, mediação e rigor ético-pedagógico. Quando os alunos não atingem os mínimos, a resposta não é baixar padrões, mas reforçar o compromisso com a sua aprendizagem, assegurando tempo, metodologias e relações que tornem a aprendizagem possível com dignidade.

Não basta verificar quem atinge os resultados: é preciso perguntar quem não os atinge, porquê, e o que fazer para que os atinja sem abdicar da exigência.

A justiça educativa não se concretiza pela redução de exigência, mas sim pela sua elevação articulada com o reconhecimento das desigualdades. Um ensino exigente, que convoca os alunos

para a superação crítica e cognitiva, é condição necessária para a efetividade plena. Confundir equidade com benevolência avaliativa é perpetuar as injustiças sob aparência de inclusão.

A conjugação entre critérios quantitativos e qualitativos, técnicos e éticos, exige ser entendida como um horizonte normativo rigoroso e não como mera complementaridade opcional.

Em alguns contextos, ganhos estatísticos podem decorrer de adaptações formais ou de práticas de facilitismo pedagógico orientadas para indicadores, mais do que para a formação substantiva dos alunos; esse “sucesso” quantificável pode não corresponder a desenvolvimento real.

A dissonância entre o desempenho reportado e as aprendizagens efetivas evidencia um paradoxo central da avaliação contemporânea, que apenas pode ser superado por critérios centrados na efetividade plena, orientados para o bem-estar, a aprendizagem profunda e a realização dos sujeitos educativos.

Do ponto de vista epistemológico, a proposta evidencia a diversidade e a sobreposição das genealogias e dos usos dos 3Es. Na administração e na economia, os conceitos foram mobilizados em torno de objetivos e recursos; nos domínios técnico-científicos, assumiram usos operacionais heterogêneos ligados ao desempenho, à conversão de energia e à avaliação de efeitos (Agrawal et al., 1996; Sproles, 2002; Zhu et al., 2010). Nas políticas públicas e na saúde, a efetividade consolidou-se como impacto em condições reais, adquirindo maior densidade normativa nas abordagens críticas da justiça social (Fraser, 2003; Biesta, 2010). Ao reenquadrar estes conceitos, resgata-se o seu potencial crítico e transformador, contrariando apropriações reducionistas que os neutralizam e despolitizam.

Para efeitos de clareza operativa no domínio da administração e avaliação educativas, propõem-se as seguintes definições sintéticas:

- Eficácia educativa: grau em que os objetivos pedagógicos e institucionais previamente definidos são atingidos;
- Eficiência educativa: relação entre os recursos mobilizados e os resultados obtidos, considerando a proporcionalidade e o custo-benefício;
- Efetividade educativa: efeitos reais produzidos pela ação educativa em condições concretas;
- Efetividade plena: valor relevante, justo, pedagogicamente significativo e sustentável desses efeitos, apreciado à luz da transformação produzida na vida dos sujeitos e das comunidades.

Estas definições remetem, inevitavelmente, a disputas mais amplas sobre o que se entende por qualidade, justiça e legitimidade na ação educativa. Uma educação efetiva transcende a lógica da mensurabilidade, afirmando-se pela sua capacidade de gerar transformação e afirmar a dignidade dos sujeitos. Este é o desafio ético e político que hoje se coloca à governação democrática da escola.

Reconhecem-se limitações na proposta aqui delineada. A sua aplicação enfrenta constrangimentos institucionais e estruturais relevantes, desde a pressão por resultados rápidos até à rigidez dos modelos de *accountability* e às assimetrias de poder que moldam as possibilidades reais de mudança. Além disso, a tradução empírica de conceitos como “sentido”, “justiça” ou “transformação” exige metodologias interpretativas exigentes, que evitem a sua redução a indicadores simplistas ou a retóricas desvinculadas da prática. A sua aplicação exige processos reflexivos permanentes, sustentados por metodologias interpretativas rigorosas e mecanismos públicos de escrutínio que impeçam apropriações discursivas vazias.

As perspetivas de investigação futura são amplas e interdisciplinares. Entre elas, destacam-se:

- A conceção de modelos empíricos de avaliação da efetividade plena, com indicadores ético-contextuais e métodos mistos;

- A análise comparada de políticas educativas orientadas pela justiça e pelo bem comum;
- O estudo de práticas escolares participativas e emancipadoras, articulado com a análise dos fatores culturais, políticos e organizacionais que condicionam a adoção de critérios éticos na governação educacional;
- A investigação das resistências à performatividade enquanto formas de micropolítica pedagógica e a reflexão epistemológica contínua sobre os limites e paradoxos da avaliação como prática social e política;
- Estudos que explorem o potencial emancipador, para alunos em maior vulnerabilidade, de uma exigência formativa rigorosa, centrada nas competências e no conhecimento, em oposição ao facilitismo.

Para além de esquema interpretativo, a matriz dos 3Es é um instrumento analítico-normativo para diagnosticar derivas tecnocráticas e recentrar a ação educativa na efetividade plena. Ao tornar visíveis as racionalidades em disputa, instrumental, técnica e ética, permite reconceptualizar a avaliação e a governação educativa com base na justiça social e na melhoria concreta das condições de vida e aprendizagem.

Recentrar a avaliação na efetividade plena é afirmar a justiça como critério normativo da educação, não como abstração, mas como fundamento da ação pedagógica. O fim da escola não é apenas cumprir metas, é transformar vidas.

A transformação exige políticas que reconheçam o rigor formativo e a exigência intelectual como motores de justiça. A efetividade plena requer não menos avaliação, mas melhor: fundamentada, contextualizada, ética e exigente. Esta posição implica uma rejeição explícita do facilitismo pedagógico, do relativismo avaliativo e de qualquer abandono de critérios, afirmando que a exigência formativa, os referenciais partilháveis e os instrumentos avaliativos são necessários, desde que subordinados a finalidades éticas, contextuais e de justiça educativa.

Assumir a efetividade plena como horizonte da ação pública é, em última instância, afirmar a governação educativa como projeto ético-político orientado pela justiça, pelo rigor formativo e pela transformação concreta das condições de vida e aprendizagem.

Referências

- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação* (4ª ed.). Cortez.
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13–30.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19678>
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471–484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- Agrawal, D. C., Leff, H. S., & Menon, V. J. (1996). Efficiency and efficacy of incandescent lamps. *American Journal of Physics*, 64(5), 649–654. <https://doi.org/10.1119/1.18260>
- Alonso, R., Romão, P., & Delgado, P. (2022). Teacher bureaucracy in Portugal: Knowing to act. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 341–365.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21268>
- Anderson, H. L. K., Govaerts, M., Abdulla, L., Balmer, D. F., Busari, J. O., & West, D. C. (2025). Clarifying and expanding equity in assessment by considering three orientations: Fairness, inclusion and justice. *Medical Education*, 59(5), 494–502.
<https://doi.org/10.1111/medu.15534>

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2017). What is present and absent in critical analyses of neoliberalism in education. *Peabody Journal of Education*, 92(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1265344>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2nd ed.). Heinemann.
- Araújo, K. H., Leite, R. H., & Andriola, W. B. (2019). Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). *Revista Linhas*, 20(42), 303–325. <https://doi.org/10.5965/1984723820422019303>
- Arretche, M. (1999). Descentralização em um Estado federativo: Políticas sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(40), 111–141. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000200009>
- Aurora Institute. (2020). *How systems of assessment aligned with competency-based education can support equity*. <https://www.aurora-institute.org/wp-content/uploads/how-systems-of-assessment-aligned-with-competency-based-education-can-support-equity-jan-2020-web.pdf>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046–1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Balıkçı, A. (2024). Bureaucracy in school administration: A grounded theory study. *International Journal of Educational Spectrum*, 6(2), 218–237. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1458904>
- Barana, A., & Marchisio-Conte, M. (2024). Promoting socioeconomic equity through automatic formative assessment. *Journal on Mathematics Education*, 15(1), 227–252. <https://doi.org/10.22342/jme.v15i1.pp227-252>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bellei, C. (2019). When the funding system is the problem: The Chilean experience of vouchers in education. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, HS(3). <https://doi.org/10.4000/ries.7535>
- Bennett, R. E. (2024). Personalizing assessment: Dream or nightmare? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 43(4), 119–125. <https://doi.org/10.1111/emip.12652>
- Bennett, R. E. (2025). Rethinking equity and assessment through opportunity to learn. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 32(1), 5–32. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2025.2462549>
- Biesta, G. J. J. (2007). Why “what works” won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2020). O novo espírito do capitalismo (I. C. Benedetti, Trad.). WMF.
- Bouza, A. (2000). Reflexiones acerca del uso de los conceptos de eficiencia, eficacia y efectividad en el sector salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 26(1), 50–56. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662000000100007
- Brookhart, S. M. (2024). Educational assessment knowledge and skills for teachers revisited. *Education Sciences*, 14(7), 751. <https://doi.org/10.3390/educsci14070751>

- Calderwood, S. J. (2026). Surveillance digitisation, performativity, and teacher–student relationships in a blended learning setting. *Postdigital Science and Education*, 8, 500–524. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00537-6>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Conley, S., & Glasman, N. S. (2008). Fear, the school organization, and teacher evaluation. *Educational Policy*, 22(1), 63–85. <https://doi.org/10.1177/0895904807311297>
- Cour des Comptes. (2018). *Éducation prioritaire: Rapport d'évaluation d'une politique publique*. <https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-rapport-education-prioritaire.pdf>
- Cour des Comptes. (2025). *L'éducation prioritaire, une politique publique à repenser: 2015-2024*. <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2025-03/20250506-Leducation-prioritaire-une-politique-publique-a-repenser.pdf>
- Dahler-Larsen, P. (2014). Constitutive effects of performance indicators: Getting beyond unintended consequences. *Public Management Review*, 16(7), 969–986. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.770058>
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 12(3), 505–513. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>
- Derouet, J.-L. (2005). *L'école dans l'État: De la sociologie du système éducatif à l'analyse des politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Derouet, J.-L. (2017). The modernization of the educational system in France: The New Public Management between the affirmation of the State and the decentralized government. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 523–540. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79294>
- Donabedian, A. (1990). *The definition of quality and approaches to its assessment*. Health Administration Press.
- Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1963). Managing for business effectiveness. *Harvard Business Review*, 41(3), 53–60. <https://hbr.org/1963/05/managing-for-business-effectiveness>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–18, 20–24.
- Espeland, W. N., & Stevens, M. L. (2008). A sociology of quantification. *European Journal of Sociology*, 49(3), 401–436. <https://doi.org/10.1017/S0003975609000150>
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Edições 70.
- Fraser, N. (2003). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation*. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 7–109). Verso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gentili, P. (1996). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes.
- Gergen, K. J., & Gill, S. R. (2021). Beyond the tyranny of testing: Relational evaluation in education. *FORUM*, 63(2), 192–200. <https://doi.org/10.3898/forum.2021.63.2.19>
- Gorard, S. (2014). The link between academies in England, pupil outcomes and local patterns of socio-economic segregation between schools. *Research Papers in Education*, 29(3), 268–284. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.885726>

- Gorur, R. (2016). *Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments*. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598–616.
<https://doi.org/10.1177/1474904116658299>
- Habermas, J. (2022). *Teoria da ação comunicativa, Vol. 1: Racionalidade da ação e racionalização social* (Trad. L. Repa). Unesp.
- Hanberger, A. (2022). Power in and of evaluation: A framework of analysis. *Evaluation*, 28(3), 265–283.
<https://doi.org/10.1177/13563890221102190>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: Social impact and political consequences*. SAGE.
- Ioannidis, J. P. A. (2016). Why most clinical research is not useful. *PLOS Medicine*, 13(6), e1002049.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002049>
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. V. (2012). *Management: A global, innovative, and entrepreneurial perspective* (14^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Koretz, D. (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better*. University of Chicago Press.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179–193. <https://doi.org/10.1080/09650790000200108>
- Lessard, C., & Meirieu, P. (2005). *La responsabilité éducative: Pour un développement de la démocratie scolaire*. ESF.
- Levatino, A., Verger, A., Camphuijsen, M., Termes, A., & Parcerisa, L. (2024). School governance through performance-based accountability: A comparative analysis of its side effects across different regulatory regimes. *Review of Research in Education*, 48(1), 248–286.
<https://doi.org/10.3102/0091732X241270672>
- Levy-Feldman, Y. (2025). The role of assessment in improving education and promoting educational equity. *Education Sciences*, 15(2), 224. <https://doi.org/10.3390/educsci15020224>
- Li, J., Xue, E., & Guo, S. (2025). The effects of PISA on global basic education reform: A systematic literature review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), Article 106.
<https://doi.org/10.1057/s41599-025-04403-z>
- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. Cortez.
- Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lima, L. C. (2024a). A educação sob dominação digital. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24036.
<https://doi.org/10.21814/rpe.38730>
- Lima, L. C. (2024b). A educação como direito num mundo desigual. *Educação & Sociedade*, 45, e290145. <https://doi.org/10.1590/ES.290145>
- Mann-Wood, M. (2020). Educational inequalities and the teacher perspective. *The Macksey Journal*, 1(1).
<https://mackseyjournal.scholasticahq.com/article/21740>
- Maroy, C., & Pons, X. (2018). *Accountability policies in education: A comparative and multilevel analysis in France and Quebec*. Springer.
- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203900451>
- Mehta, J. (2013a). *The allure of order: High hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780199942060.001.0001>
- Mehta, J. (2013b). From bureaucracy to profession: Remaking the educational sector for the twenty-first century. *Harvard Educational Review*, 83(3), 463–488.
<https://doi.org/10.17763/haer.83.3.kr08797621362v05>

- Meuret, D., & Lambert, M. (2011). La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000. *Revue française de pédagogie*, 177, 85–100. <https://journals.openedition.org/rfp/3398>
- Meuret, D., Morlaix, S., & Dirani, A. (2014). Normes, projets, résultats: Une enquête sur la régulation des établissements scolaires français du second degré. *Politiques et management public*, 31(3), 301–317. <https://journals.openedition.org/pmp/7162>
- Munby, H. (1989). Reflection-in-action and reflection-on-action. *Education and Culture*, 9(1), 31–42.
- Neilson, C. A. (2021). *Targeted vouchers, competition among schools, and the academic achievement of poor students* (Working paper). RePEc. <https://ideas.repec.org/p/pri/econom/2021-48.html>
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *Better criteria for better evaluation: Revised evaluation criteria definitions and principles for use*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/better-criteria-for-better-evaluation_15a9c26b-en.html
- OECD. (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Ovídio. (2014). *Metamorfoses* (Trad. P. Farmhouse Alberto). Cotovia.
- Parente, J. M. (2020). A nova gestão pública na educação: Uma análise das escolas “concertadas” na Espanha. *Plurais – Revista Multidisciplinar*, 5(1), 241–260. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.241-260>
- Pareto, V. (1919). *Manuale di economia politica con una introduzione alla scienza sociale*. Società Editrice Libreria. <https://archive.org/details/manualeeiconomi00pareuoft>
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 1(1), 63–85. <https://www.jstor.org/stable/2390840>
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2017). *Public management reform: A comparative analysis into the age of austerity* (4^a ed.). Oxford University Press.
- Pons, X. (2017). Réforme administrative et recherche dans les revues d'interface : L'exemple de l'accountability en éducation en France. *Revue française de pédagogie*, 201, 41–51. <https://doi.org/10.4000/rfp.7206>
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B. P. M., & Hopkins, D. (1996). *School effectiveness: Research, policy and practice*. Cassell.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Open Books.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

- Samuelson, P. A., & Nordhaus, W. D. (2011). *Economia* (19ª ed.). McGraw-Hill.
- Sano, H., & Montenegro Filho, M. J. F. (2013). As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. *Desenvolvimento em Questão*, 11(22), 35–61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75225787003>
- Saura, G. (2015). Neoliberalismo como discurso: La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 103–125. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/185>
- Saura, G., & Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 369–386. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12251>
- Schneider, M., Elacqua, G., & Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577–601. <https://doi.org/10.1002/pam.20192>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4ª ed.). SAGE.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Serra, L., Alves, J. M., & Soares, D. (2023). A avaliação externa das escolas: Entre a conformidade e a inovação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (25), 1–25. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15913>
- Shepard, L. A. (2021). Ambitious teaching and equitable assessment: A vision for prioritizing learning, not testing. *American Educator*, 45(3), 28–37, 48. <https://www.aft.org/ae/fall2021/shepard>
- Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations*. Macmillan.
- Singer, J. D., Braun, H. I., & Chudowsky, N. (Eds.). (2018). *International education assessments: Cautions, conundrums, and common sense*. National Academy of Education. <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2018/08/International-Education-Assessments-NAEd-report.pdf>
- Sproles, N. (2002). Formulating measures of effectiveness. *Systems Engineering*, 5(4), 253–263. <https://doi.org/10.1002/sys.10028>
- Stake, R. E. (2004). Standards-based and responsive evaluation. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *The SAGE handbook of evaluation* (pp. 341–361). SAGE.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: Su aplicación en España (1996–1999). In J. Gimeno Sacristán & A. Viñao Frago (Eds.), *Calidad de la educación: Nuevos discursos, viejos problemas* (pp. 91–120). Morata. <https://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/45CalidadEducativaNeoliberalismoVinao.pdf>
- Weber, M. (2022). *Economia e sociedade*. Edições 70.
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

- Yoon, E.-S. (2024). From GERM (Global Educational Reform Movement) to NERM (Neoliberal Educational Reform Madness). *Critical Education*, 15(2), 13–28.
<https://doi.org/10.14288/ce.v15i2.186904>
- Zhu, X.-G., Long, S. P., & Ort, D. R. (2010). Improving photosynthetic efficiency for greater yield. *Annual Review of Plant Biology*, 61, 235–261. <https://doi.org/10.1146/annurev-arplant-042809-112206>

Sobre os Autores

Raul Alonso

Universidade de Santiago de Compostela; inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação
raulalonso.education@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4458-5042>

Licenciado em Física e mestre em Física e Química em Contexto Escolar pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. É também mestre em Educação, com especialização em Administração de Organizações Educativas, pela Escola Superior de Educação do Porto, e doutorando em Educação na Universidade de Santiago de Compostela. Professor no ensino secundário, integra o inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. A sua investigação incide sobre a burocracia educativa e escolar.

Pedro Araújo

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação
pmiguel.araujo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-0167>

Licenciado em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e mestre em Administração de Organizações Educativas pela Escola Superior de Educação do Porto. Professor dos ensinos básico e secundário, exerceu funções de gestão escolar entre 1999 e 2017 e foi fundador da Associação Nacional de Diretores Escolares. É membro externo do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. Os seus interesses de investigação abrangem a administração e a gestão escolar e avaliação do desempenho docente.

Paula Romão

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

promao@ese.ipp.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3919-7563>

Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, mestre pela Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e licenciada em Educação Física pela mesma universidade. É professora adjunta convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e investigadora integrada do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. Exerceu funções de gestão escolar entre 1994 e 1998 e entre 2001 e 2012. A sua investigação centra-se na administração e gestão escolar, na avaliação do desempenho docente, no desenvolvimento profissional e na burocracia educativa.

Paulo Delgado

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

pdelgado@ese.ipp.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Licenciado em Direito, mestre em Administração da Educação e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, com agregação em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É professor coordenador principal da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, investigador integrado do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação e coordenador do Mestrado em Administração das Organizações Educativas. A sua investigação abrange a administração educacional, a pedagogia social, os direitos e a participação das crianças, o acolhimento familiar e a articulação entre os sistemas educativo e de proteção.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 34 Número 91

20 de octubre de 2026

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com ssmcb@asu.edu
