



Accountability em educação: desafios democráticos e novas agendas de pesquisa — entrevista com Almerindo Janela Afonso

Accountability in education: democratic challenges and new research agendas – an interview with Almerindo Janela Afonso

Accountability en educación: desafíos democráticos y nuevas agendas de investigación – entrevista con Almerindo Janela Afonso

Almerindo Janela Afonso¹
Universidade do Minho, Portugal.

Anderson Gonçalves Costa²
Instituto Federal do Ceará, Brasil.

Andréia Ferreira da Silva³
Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.

Resumo

Esta entrevista, concedida pelo Professor Almerindo Janela Afonso aos professores Anderson Gonçalves Costa e Andréia Ferreira da Silva, aprofunda os sentidos e os desafios da *accountability* em educação diante dos dilemas e incertezas contemporâneos, das transformações do espaço público e do avanço das tecnologias digitais. Com um olhar sociológico, o entrevistado procura ampliar a sua problematização a partir da revisitação crítica de seus próprios trabalhos, tensionando criticamente, entre outros, os objetos e as agendas de pesquisa que se colocam frente aos diferentes modelos de *accountability* em educação. Partindo do reconhecimento dos processos de erosão da democracia, dos recentes desdobramentos autocráticos e nuances da gestão neoliberal, o Professor Almerindo Afonso problematiza o distanciamento da *accountability* em educação em relação ao interesse público e o hibridismo que tem caracterizado esses processos, reforçando a necessidade da repolitização democrática e da vigilância crítica no emprego do conceito de *accountability* em educação.

Palavras-chave: *accountability* em educação; democracia; neoliberalismo; tecnologias digitais.

¹ Doutor em Educação. Professor (aposentado) da Universidade do Minho, Portugal. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9879-5814>. E-mail: ajafonso@ie.uminho.pt.

² Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8897-3816>. E-mail: anderson.costa@ifce.edu.br.

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Campina Grande. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>. E-mail: silvaandreia@uol.com.br.



Abstract

This interview, given by Professor Almerindo Janela Afonso to professors Anderson Gonçalves Costa and Andréia Ferreira da Silva, delves into the meanings and challenges of accountability in education in the face of contemporary dilemmas and uncertainties, transformations in the public sphere, and the advancement of digital technologies. Furthermore, with a sociological perspective, it seeks to broaden its problematization by revisiting his own work, critically examining, among other things, the objects and research agendas that confront different models of accountability in education. Starting from the recognition of the erosion of democracy and the advancement of recent autocratic developments and nuances of neoliberal management, the interviewee problematizes the distancing of accountability in education from the public interest and the hybridity that has characterized these processes, reinforcing the need for democratic repolitization and critical vigilance in the use of the concept of accountability in education.

Keywords: *accountability* in education; democracy; neoliberalism; digital technologies.

Resumen

Esta entrevista, concedida por el profesor Almerindo Janela Afonso a los profesores Anderson Gonçalves Costa y Andréia Ferreira da Silva, profundiza en los significados y desafíos de la *accountability* en educación ante los dilemas e incertidumbres contemporáneas, las transformaciones en la esfera pública y el avance de las tecnologías digitales. Además, desde una perspectiva sociológica, busca ampliar su problematización revisando su propio trabajo y examinando críticamente, entre otros aspectos, los objetos y las agendas de investigación que confrontan los diferentes modelos de *accountability* en educación. Partiendo del reconocimiento de la erosión de la democracia y el avance de los recientes desarrollos autocráticos y los matices de la gestión neoliberal, el entrevistado problematiza el distanciamiento de la *accountability* en educación del interés público y la hibridez que ha caracterizado estos procesos, reforzando la necesidad de una repolitización democrática y una vigilancia crítica en el uso del concepto de *accountability* en educación.

Palabras-clave: *accountability* en educación; *democracia*; *neoliberalismo*; *tecnologías digitales*.

APRESENTAÇÃO

Os debates contemporâneos no campo da avaliação educacional têm buscado problematizar não apenas as dimensões pedagógicas, mas também as dimensões ideológicas e políticas que demarcam esse objeto de estudo. É nesse contexto que emerge a problemática da *accountability* em educação. Trata-se de um conceito polissêmico, que comporta múltiplos significados, embora, em termos semânticos, remeta à capacidade de atores e/ou instituições de prestar informações, justificar seus atos e assumir responsabilidades perante terceiros, sob pena de sofrer algum tipo de sanção ou punição.

Particularmente no Brasil, ao longo das duas últimas décadas, a gestão educacional passou por profundas transformações e, sob a égide da *accountability*, começou a operar segundo uma lógica orientada por resultados, vinculando a concessão de recursos financeiros ao desempenho das redes de ensino e instituindo

mecanismos de premiação destinados a escolas, professores e estudantes. Tais mudanças emergem em um contexto de fortalecimento dos discursos (neo)conservadores sobre a escola e a atividade docente, os quais se traduzem em diferentes formas de constrangimento impostas aos sujeitos da educação.

Tendo como referência essa problemática, a entrevista ora apresentada ganhou corpo, integrando o número temático “Democracia, *accountability* e gestão da educação”, da Revista Debates em Educação, organizado pela Rede de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* (REPAE). A entrevista foi concedida pelo professor Almerindo Janela Afonso, da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, aos professores pesquisadores brasileiros que se dedicam ao tema, Anderson Gonçalves Costa, do Instituto Federal do Ceará, e Andréia Ferreira da Silva, da Universidade Federal de Campina Grande (PB), e busca aprofundar a compreensão dos sentidos e dos desafios da *accountability* em educação diante dos ataques à democracia, das transformações do espaço público e do avanço das tecnologias digitais. Além disso, tensiona os objetos e as agendas de pesquisa que se colocam frente aos diferentes modelos de *accountability* em educação.

O Professor Almerindo Janela Afonso é um dos principais teóricos do campo da avaliação educacional e tem se dedicado, desde o início dos anos de 1990, ao estudo desse tema a partir de uma perspectiva sociológica. Sociólogo e Doutor em Educação, com pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Barcelona, é Professor aposentado da Universidade do Minho, onde desenvolveu destacada atuação em órgãos científico-pedagógicos e exerceu relevantes cargos de gestão acadêmica. Em Portugal, foi membro do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, do Ministério da Educação, Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação. Sua tese de doutorado recebeu o Prémio Rui Grácio de Ciências da Educação, patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, tendo sido, posteriormente, parcialmente publicada no Brasil pela Cortez Editora, com o título *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Suas reflexões sobre a avaliação e *accountability* em educação têm se constituído em importante referência nas pesquisas e na produção acadêmica sobre o tema no Brasil.

No debate que se segue, o Professor Almerindo Janela Afonso, partindo do reconhecimento dos processos de erosão da democracia e do avanço da gestão neoliberal, problematiza o distanciamento da *accountability* em educação em relação ao interesse público, o hibridismo que tem caracterizado tais processos e a necessidade de reafirmar o exercício democrático do controle social e a transparência como dimensões a serem aprofundadas. Os argumentos apresentados pelo entrevistado são provocativos no que diz respeito às agendas de pesquisa ainda por desenvolver, sobretudo quanto à necessidade de vigilância crítica no emprego do conceito de *accountability* em educação.

ENTREVISTA⁴

Anderson Gonçalves Costa e Andréia Ferreira da Silva: Considerando as pesquisas que o professor já realizou e o contexto político atual em Portugal e no Brasil, o que tem a dizer sobre o tema que orienta o presente dossiê: “Democracia, *accountability* e gestão da educação”?

Almerindo Janela Afonso: Democracia, *accountability* e gestão são três conceitos distintos. Ao serem apresentados como temática central deste dossiê, estes conceitos pressupõem que é importante pensar em suas articulações. É uma proposta interessante que remete para questões muito atuais, mas que daria para uma reflexão muito longa, que não posso aqui desenvolver. Assumindo uma posição modesta, reflexiva e naturalmente aberta ao contraditório, vou pontuar apenas alguns tópicos possíveis.

Se o conceito de *accountability* é complexo, o mesmo podemos dizer do conceito de democracia e do conceito de gestão. Se assim não fosse, haveria apenas uma única teoria (no singular) e não teorias da democracia e teorias da gestão (no plural).

Da democracia elitista, à democracia participativa, à democracia deliberativa, à democracia associativa, à democracia agonística..., há muitas concepções, que vão desde a análise realista das possibilidades e limites de cada teoria até a idealização mais radical ou mais utópica.

⁴ As respostas do entrevistado foram mantidas em sua redação original, em português europeu, a fim de preservar as escolhas linguísticas e estilísticas do autor.

Falar de gestão implica também, necessariamente, reconhecer que existem diferentes modelos, que pressupõem experiências, razões, valores e procedimentos muito distintos. É completamente diferente, porque é preciso considerar as especificidades que lhes são inerentes, falar de autogestão, gestão taylorista ou *nova gestão pública*...

Com uma democracia em erosão e uma gestão neoliberal autocrática centrada em resultados mensuráveis (que a plataformização e dataficação ampliam constantemente), as formas de *accountability* em educação são cada vez mais permeáveis a lógicas distantes da justiça, do bem comum e do interesse público. Sendo visões não necessariamente convergentes, vale a pena estar atento a trabalhos sobre a chamada *performance-based accountability* que autores como Antoni Verger têm vindo a desenvolver. Aliás, este e outros autores de referência (Lluís Parcerisa, Antoni Verger, Stewart Ranson, Licínio Lima, J. Beltrán Llavador, Yves Dutercoq, Valdemar Sguissardi, Gladys Beatriz, Nigel Brooke) tiveram a amabilidade de participar num dossiê temático ("*Políticas de evaluación y accountability en la educación*") que organizei, faz agora dez anos, para uma importante revista espanhola, onde defendo a necessidade de uma reflexão mais densa sobre *accountability* (ver *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 20, n. 3, 2016).

Pensando no contexto português, o sistema político que temos assenta numa democracia representativa, tal como o Brasil — claro, ressaltando as diferenças que existem nos dois sistemas. Mas há uma questão que se coloca em ambos os casos que é a de saber qual é a qualidade da democracia representativa que temos. Se a democracia está em erosão ou desvalorização (ou em vias de desdemocratização), há certamente sinais que evidenciam a baixa participação dos sujeitos (individual ou coletiva), a ameaça a direitos adquiridos, o empobrecimento do debate na esfera pública, as formas crescentes de autoritarismo em certas práticas de gestão (até em muitas escolas e universidades públicas), os discursos de ódio nas redes sociais, enfim, o retorno de visões político-ideológicas reacionárias (ou neorreacionárias) e tantas outras coisas que me dispense de enumerar.

Os processos de *accountability* podem ser democráticos, mas também podem ser não democráticos, ou mesmo híbridos, misturando, neste caso, pilares contraditórios

ou com tensões internas (o que é sempre, em graus diferentes, permeável aos regimes políticos vigentes). Consoante o caso, os princípios e valores subjacentes serão necessariamente distintos. Mas, sublinho, também existem tensões, paradoxos e contradições. Em democracia, é esperado que os processos de *accountability* sejam igualmente democráticos, mas essa congruência nem sempre se verifica. Há que estudar cada realidade concreta. Os sinais de fragilização democrática estão acontecendo no interior dos regimes (formalmente) democráticos. Mesmo que as instituições democráticas não sejam diretamente desmanteladas, a violação das normas democráticas, em período de *recessão democrática*, vai corroê-las, como alertam os autores do livro *Como morrem as democracias* (livro também publicado no Brasil). Por isso, quando são frequentes os sinais de desdemocratização, o que esperar da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização? No meu último artigo na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, que foi recentemente publicado — “Da teoria e da democracia no campo da avaliação em educação: notas para debate” (Afonso, 2026) —, termino justamente com uma pergunta que espero que seja provocadora e instigante para a nossa reflexão, porque inverte os termos da questão: tendo em conta o contexto atual, como imaginar que seja a avaliação a dar o seu contributo para a democracia ou, mais precisamente, para a redemocratização, ou, ainda, para a resistência democrática em educação?

Na verdade, as formas de avaliação em educação continuarão a escapar cada vez mais ao âmbito da autonomia profissional dos professores, os exames externos continuarão a predominar e a sobrepor-se a tudo, e a interferência (pouco escrutinável) da onda privatizadora capitalista será cada vez maior, e mais ainda com o predomínio da avaliação digital. A prestação de contas, neste contexto, é dirigida ao mercado (mercado educacional), induzida pela suposta liberdade de escolha dos pais (os que podem escolher), com base nos resultados das avaliações externas (chamem-lhe exames ou não) e nos *rankings* das escolas. Como corolário, a dita responsabilização (ou *enforcement*) oscila entre o *soft* e o *hard*, a recompensa e a punição.

A nível da escola, como organização educativa complexa, pode mesmo falar-se de uma *accountability múltipla*. Discuti um pouco isso no artigo publicado na revista *Roteiro*, intitulado “O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da

prestação de contas na escola pública” (Afonso, 2018a), mas também, em coautoria com mais dois colegas, no artigo “*Marketing accountability* e excelência na escola pública portuguesa: a construção da imagem social da escola através da performatividade académica” (Torres; Palhares; Afonso, 2018), publicado na revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*.

No Brasil, para além de artigos em periódicos, isso tem sido muito pesquisado e já há um significativo manancial de informação disponível de teses e dissertações, bem como de trabalhos de revisão publicados (que, aliás, os meus interlocutores nesta entrevista conhecem ou dos quais são autores). Apesar de procurar acompanhar a realidade brasileira, as minhas observações valem o que valem e não quero correr o risco de cometer equívocos ou omissões. O que é facilmente demonstrável diz respeito às referências e citações pontuais que existem necessariamente em todos os trabalhos. Mais complexo, mas realizável, é fazer intencionalmente uma espécie de (meta)tese ou (meta)pesquisa de doutoramento com base, por exemplo, numa metodologia de análise crítica do discurso, partindo de uma boa amostra de teses de doutoramento sobre *accountability* em educação ou sobre as (impropriamente) designadas políticas de responsabilização. Se ainda não foi feita, fica como sugestão.

Em Portugal há poucos trabalhos académicos explicitamente assumidos como sendo sobre *accountability* em educação, embora alguns possam ser caracterizados como tal. Considero apenas dois exemplos. Um exemplo diz respeito aos trabalhos de pesquisa sobre a chamada *avaliação externa das escolas* do ensino não superior. Trata-se de um programa que vem sendo desenvolvido há duas décadas sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (organismo ligado ao ministério que tutela a Educação), e que é, do meu ponto de vista, um modelo de *accountability* onde os três pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização estão presentes e com articulações específicas.

Este modelo, tendo importantes virtualidades, nomeadamente em relação à divulgação pública dos relatórios e à existência de espaços e tempos para o exercício da fundamentação e da argumentação, mantém, no entanto, alguns défices estruturais e alguns procedimentos que facilitam a manipulação simbólica de dados e realizações, os quais podem ou não (consoante os interesses e poderes)

corresponder às reais dinâmicas institucionais. Trata-se de um modelo com a designação oficial de *avaliação externa das escolas* que, entre outros aspetos, desvaloriza a componente de autoavaliação, a qual, na prática, acaba sendo uma avaliação interna baseada em guiões produzidos externamente. Por outro lado, os resultados da avaliação dos alunos (sobretudo os dos exames) continuam a ser sobrevalorizados, bem como continua sendo de baixa intensidade a qualidade da participação democrática e o exercício da autonomia dos sujeitos e das próprias escolas, nas quais os gestores, salvo as boas exceções, são muitas vezes pequenos autocratas mais preocupados com a (auto)imagem e com a representação social produzida pela avaliação externa e pelos *rankings*. Há alguns anos, publiquei na revista *Estudos em Avaliação Educacional* o artigo “Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência”, onde abordo algumas dessas questões (Afonso, 2010). Talvez algumas observações estejam ultrapassadas, outras não.

No caso da educação superior também existe um modelo de *accountability*. Tem as três componentes e é implementado por equipas de peritos convidados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Em relação aos anteriores, o atual modelo ganhou densidade e tem as suas próprias especificidades, com vantagens e desvantagens, mas também está longe de ser um modelo que eu subscreva integralmente, sobretudo porque, em grande parte, está externamente (e eurocentricamente) determinado. Em relação a esta e outras questões, fiz uma primeira reflexão num texto publicado na *Revista Brasileira de Avaliação* intitulado “Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade?” (Afonso, 2024a). Tanto no caso da avaliação externa das escolas do ensino não superior, como no caso da avaliação de cursos de instituições de ensino superior, pude participar como perito nas equipas de avaliação, o que me permitiu, na altura, ter conhecimento concreto da implementação de cada um dos modelos atrás referidos. Há sempre dimensões a melhorar, mas, na verdade, por melhores que sejam, nunca há modelos perfeitos, sobretudo porque nunca acontecem à margem do espírito do tempo, nem são impermeáveis a orientações político-ideológicas dominantes, a nível nacional ou internacional.

Anderson Gonçalves Costa e Andréia Ferreira da Silva: Permanências e rupturas fazem parte dos processos educativos desde a criação da escola. No contexto atual de globalização, recrudescimento da democracia e perda dos espaços coletivos, o resgate dos valores humanistas depende da escola?

Almerindo Janela Afonso: Sabemos que a escola não pode tudo, mas pode alguma coisa. Paulo Freire, entre tantos ensinamentos luminosos que nos legou, também nos ensinou isso. A escola (refiro-me essencialmente à escola pública) não é um oásis em relação à sociedade, porque não é possível (nem desejável) que no seu interior tudo se passe como se fosse hermético ou assético relativamente às influências, pressões e expectativas do contexto social, mais próximo ou mais afastado, nacional ou internacional. A escola é um entre-lugar onde existem margens para o exercício da autonomia relativa (mais amplas ou mais estreitas, consoante as épocas e as conjunturas político-sociais). Se a democracia está em erosão ou, pelo menos, muito fragilizada, isso afeta a escola, as decisões de gestão, as práticas pedagógicas, as interações, os conteúdos a valorizar... Nos momentos mais adversos, é necessária maior capacidade de resistência. A resistência enquanto empoderamento ético e político-pedagógico tem maior probabilidade de existir em escolas em que o trabalho coletivo é democrático e participativo, sobrepondo-se assim ao trabalho individualista e fragmentário. Mas, não tenhamos ilusões, vivemos um tempo de forte cerceamento da autonomia relativa da escola e, portanto, também de crescentes e pesados constrangimentos sobre a própria autonomia docente.

A escola sozinha não pode resgatar os valores humanistas, mas pode dar o seu contributo. Se a desvalorização da profissão docente continuar acontecendo, tanto em termos de formação, como de condições de trabalho, estatuto social e níveis salariais, como ocorre em vários países, então os professores estarão mais vulneráveis e os apelos político-partidários, mais extremistas, reacionários e antissistema, terão mais condições de ser eficazes.

Sem esquecer que a modernidade também teve um lado nebuloso e trágico — ao separar o ser humano da natureza e ao coexistir com a expansão do capitalismo assente na exploração, no colonialismo e no extrativismo —, continua, ainda assim, a ser possível (a partir de uma visão necessariamente muito crítica) falar do

humanismo por referência à herança mais utópica da modernidade. Este lado inacabado permanece como ideário, embora a esvanecer rapidamente. Os mais céticos ou menos esperançosos, sem alternativas que pareçam viáveis, sentem-se mais angustiados pelas profundas mudanças que estão em curso, nomeadamente as ecológicas, antevendo as consequências mais adversas para todas as formas de vida. Para além disso, o humanismo também está posto em causa quando nos damos conta que já não conseguimos fugir ao confronto colocado pela emergência das correntes do transumanismo ou do pós-humanismo que vão colonizando o imaginário coletivo face às hipóteses de realizar o *homem aperfeiçoado* ou o *homem hibridizado* com a máquina, como refere a já bastante escalpelizada encíclica *Magnifica Humanitas*. Está em curso a redefinição do que é humano na interface ou mesmo na imbricação com as tecnologias, como a IA — e tudo isto vai ter cada vez mais implicações na vida, na educação e na escola.

Anderson Gonçalves Costa e Andréia Ferreira da Silva: A partir de suas análises das políticas de *accountability* em diferentes países e continentes, como os atores escolares compreendem os processos avaliativos e de responsabilização educacional?

Almerindo Janela Afonso: Os países têm sistemas ou modelos de *accountability* muito variados e com desenvolvimentos específicos. E a utilização de dados para a decisão política tem já uma longa história. Desde os censos até as mais variadas estatísticas setoriais, os números politicamente relevantes sempre interessaram. Mas o recurso às tecnologias digitais aumentou muito a recolha e tratamento de dados, sobretudo quantitativos, e também qualitativos, e isso é particularmente notório como ferramenta para a chamada governação pelos números (*governance by numbers*) ou, como no caso que nos interessa aqui, quando estão em causa objetivos de *accountability*. Também por isso, as análises que visam a comparação a nível internacional têm continuado a desenvolver-se imenso, nomeadamente no que diz respeito à educação. E, nas últimas décadas, as políticas de *accountability* baseadas em testes de larga escala ocupam uma parte substantiva dos estudos comparativos.

Diferentes organizações internacionais têm aqui grande protagonismo. As pesquisas e publicações sobre o PISA são disso um exemplo paradigmático. Não é por acaso

que a OCDE é responsável por este programa e por vários estudos e documentos comparativos onde a definição de indicadores tem importantes implicações políticas, sociais e educacionais, como se percebe pela recepção do relatório anual *Education at a Glance* — que é, aliás, apresentado como a fonte de informação mais fiável sobre o estado da educação em todo o mundo.

A recepção dos resultados do PISA e dos relatórios como o *Education at a Glance*, bem como de estudos como o TIMSS ou o PIRLS, entre outros, tem sido ora entusiástica em muitos países, ora mais *soft* ou mais cautelosa em muitos outros. Seja como for, trata-se de países que entendem que a avaliação é um pilar incontornável (que veio para ficar) do chamado movimento de reforma global da educação ou, mesmo, da indústria global da educação. Assim sendo, não me parece que tenha grande visibilidade a existência de práticas alternativas, ainda que já se notem algumas nuances nestas tendências globais porque alguns países têm preferido seguir as chamadas *boas práticas*, decorrentes de algumas políticas nacionais consideradas exemplares, as quais, em vez de adotar orientações globais, *stricto sensu*, permitem conhecer experiências concretas de sucesso, eventualmente transferíveis. Em qualquer caso, a pressão para uma maior participação e para que a definição de indicadores não fique na mão dos peritos é muito ténue. E eventuais movimentos de resistência estão muito longe de ser uma semente contra-hegemónica. Como tem sido salientado por alguns autores, a *peritocracia* é atualmente muito poderosa e constitui uma verdadeira ameaça à própria democracia. Como expressão de uma prática tecnocrática, ela tende a funcionar de forma não transparente e a monopolizar a definição dos indicadores como algo política e eticamente neutro (ainda que saibamos que tudo isso se baseia numa determinada visão do mundo). Embora o termo ainda seja pouco usual, começa a ser utilizado para acentuar o poder de decisão dos especialistas, sobretudo quando este poder não é exercido de forma democrática ou quando é visto como legítimo apenas pela posse exclusiva (ou monopólio) de uma dada expertise. É interessante a este propósito a obra recentemente traduzida para português pelo sociólogo Manuel Carlos Silva (cf. Veit Bader e Marcel Maussen (2025), *Democracia associativa e crises das democracias representativas*. Edições Húmus).

Anderson Gonçalves Costa e Andréia Ferreira da Silva: Em alguns textos, o professor defende a ideia de avaliações mais democráticas em contraposição aos modelos atuais. Que pressupostos orientariam esses modelos mais democráticos?

Almerindo Janela Afonso: Há um *continuum* de modelos de avaliação que vai da avaliação mais democrática à avaliação mais autoritária. Quer numa visão diacrónica, quer numa visão sincrónica, nada acontece num vazio político-ideológico, ético ou pedagógico. Em Portugal tivemos quase cinco décadas de um regime autoritário de extrema-direita, sem imprensa livre, sem liberdade de expressão, fortemente repressor e com mecanismos de vigilância, centrais e de proximidade, que visavam as pessoas e as suas vidas, constituindo panóticóides que pesavam sobre as mentes e os corpos, que tudo controlavam, a começar pela educação. Não por acaso, os exames nacionais centralizados eram a forma de avaliação privilegiada pelo regime para servir os interesses do Estado e certas frações da classe dominante.

Também os modelos de *accountability*, como já referi, tanto podem ser democráticos como não democráticos. No caso do regime autoritário, o modelo de *accountability* era essencialmente interno ao sistema educativo e tinha uma natureza legalista e uma operacionalização opaca e, também por isso, era desconhecido dos cidadãos. A prestação de contas era essencialmente hierárquico-burocrática. Os antigos reitores e diretores das escolas prestavam contas diretamente aos superiores hierárquicos do ministério da tutela, a começar pelos relatórios que eram obrigados a fazer. A afixação das notas dos exames para informação pública tinha procedimentos de controlo, até porque os resultados dos exames já nessa altura eram importantes para a imagem da escola, e até para a ordem social. A responsabilização, quando acontecia, raramente transpirava para a sociedade e seguia os protocolos hierárquico-burocráticos determinados pelo regime. Para além da ausência de qualquer forma de participação, a não transparência dos processos de decisão constituía igualmente uma barreira impeditiva do escrutínio público.

Com a revolução democrática de abril de 1974, os exames viriam a ser abolidos e outras formas de avaliação foram sendo experimentadas, como aconteceu com a avaliação contínua, como refiro no meu artigo “Transições de abril e avaliação pedagógica”, publicado na *Revista Lusófona de Educação* (Afonso, 2024b). Para

mim, aliás, subsiste uma interessante hipótese para quem quiser pesquisar, que pode ser assim enunciada: as relações entre mudanças político-ideológicas e mudanças nos sistemas de avaliação (e também de *accountability*) não são sempre congruentes, podendo ir no mesmo sentido, ou ser ambíguas ou mesmo contraditórias.

As avaliações em larga escala, atualmente hegemônicas, não são intrinsecamente democráticas, embora sejam estruturantes em muitos sistemas educativos de sociedades com regimes formalmente democráticos. Esta afirmação daria para falarmos muito tempo, mas não é possível. Tal como as formas políticas de democracia têm importantes diferenças, o mesmo acontece com as formas de avaliação que podemos considerar democráticas. Há que ter em conta necessariamente as especificidades e os contextos (micro, meso, macro e mega), mas uma avaliação democrática tem sempre de explicitar com clareza os objetivos, considerar o erro como fonte de aprendizagem, assentar em metodologias validadas e que possam ser compreendidas por todos, aumentar o conhecimento para fundamentar as decisões, basear-se em princípios de justiça social (nomeadamente de justiça cognitiva e epistémica). Como já sugeri noutras ocasiões, vale a pena aprofundar a reflexão crítica sobre as formas democráticas de avaliação, nomeadamente daquelas ainda insuficientemente discutidas e que assentam, por exemplo, em pressupostos de teorias feministas, de teorias indígenas ou de teorias pós/de(s)coloniais.

Anderson Gonçalves Costa e Andréia Ferreira da Silva: Em um dos seus trabalhos mais recentes, a propósito do impacto das plataformas na educação, refere que é necessário discutir o uso desses ambientes digitais em relação à problemática da *accountability*. Quais são na sua opinião algumas das questões que podem ser levantadas a esse propósito?

Almerindo Janela Afonso: A crescente plataformização do quotidiano escolar está tendo implicações várias nas decisões, interações e práticas profissionais e educacionais. Fiz uma primeira incursão com um olhar mais sociológico relativamente a estas questões no artigo “Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital”, publicado na *Revista Educação e Sociedade* (Afonso, 2021).

Nesse texto, desenvolvi o que me pareceu suficiente para uma primeira abordagem, sendo certo de que há cada vez mais experiências e outras evidências da crescente centralidade da avaliação mediada pelas tecnologias digitais, tal como do controlo que é exercido sobre os utilizadores destas ferramentas (neste caso, sobretudo professores, mas também alunos e gestores escolares). Através das plataformas digitais, os atores são igualmente convidados (quando não, coagidos) a dar justificações (prestar contas) e a assumir erros que lhes sejam imputados (responsabilização). Com estes três componentes, podemos falar *lato sensu* de *accountability* digital. Uma questão que eu aí levantava e que me parece ser cada vez mais relevante é esta: como é que as plataformas podem incorporar valores públicos e beneficiar o bem comum?

A utilização dos dados, não apenas os pessoais, mas aqueles que nós recolhemos e utilizamos, nomeadamente no contexto de trabalho, não está sujeita a nenhum controlo democrático. Escapa-nos, é opaca. Sem o solicitarmos, basta uma pesquisa normal no *Google*, e logo, logo, recebemos mais informações sobre o tema que pesquisámos, os autores que lemos ou textos afins. O que procuramos fica registado, não controlamos as utilizações posteriores. O *colonialismo digital* é uma nova realidade. O capitalismo ampliou e sofisticou os processos de acumulação através do extrativismo dos dados e as tecnologias que o viabilizam estão cada vez mais ao serviço de interesses privados que invadem o próprio espaço do Estado. Temos muitos desafios pela frente. O mínimo que podemos fazer é aprofundar a reflexão, acompanhar o que está acontecendo e exercer uma consciência crítica sobre a *metamorfose digital* (como lhe chamou Ulrich Beck). Vale a pena resistir a muitos dos apelos mais sedutores e evitar não embarcar em tudo o que as tecnologias nos propiciam. Há muitas e boas possibilidades em aberto ou já a serem concretizadas, mas também sérios riscos, nomeadamente nos usos da IA.

Anderson Gonçalves Costa e Andréia Ferreira da Silva: Nas últimas décadas houve um avanço significativo das pesquisas sobre *accountability* em educação em diferentes contextos nacionais e internacionais. Na perspectiva da produção do conhecimento dessa área de investigação, que contribuições dessas pesquisas podem ser apontadas? Quais dimensões de análise poderiam constituir novas agendas de pesquisa?

Almerindo Janela Afonso: Um modelo de *accountability* democrático tem de estar alicerçado em princípios e valores congruentes. O debate sobre as implicações económicas e sobre as implicações sociais das tecnologias digitais tem-se sobreposto às questões éticas, e também às implicações ecológicas. Estas últimas, como sabemos, agravaram-se com a IA. Focar a discussão nos princípios e valores é também repolitizar as questões digitais que não se esgotam nas dimensões tecnológicas ou instrumentais. O princípio da transparência é simultaneamente um dos mais estruturantes, ambivalentes e difíceis de operacionalizar. Por isso, elejo-o como central, sugerindo que integre também uma agenda de pesquisa de políticas de *accountability* em educação.

Muitas organizações nacionais e internacionais têm criado portais ou *sítes* da transparência (como a *Transparency International*), bem como governos que criam organismos específicos com a designação de *governo aberto* ou com designações análogas, os quais assumem esse princípio visando a uma maior participação dos cidadãos no exercício democrático do controlo social e no escrutínio público da atividade político-administrativa. A educação é uma área onde a transparência é particularmente sensível, não apenas pelo volume de dados que gera, mas porque na educação também acontecem práticas diversas de corrupção, ainda muito pouco estudadas. Aliás, a transparência é frequentemente apresentada como antídoto contra a corrupção. Há algum tempo, fiz uma incursão exploratória sobre esta relação no artigo “Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação”, publicado na *Revista Educação e Pesquisa* (Afonso, 2015). Continuo convicto de que este é um bom objeto para uma agenda de pesquisa. Como falamos de educação, recomendo o portal ETICO da UNESCO como um espaço particularmente interessante não apenas para aceder a várias informações sobre esta problemática como também para encontrar pistas preciosas para quem quiser avançar na pesquisa.

É claro que há imensos objetos de pesquisa, direta ou indiretamente, relacionados com o campo teórico e prático da *accountability* e, também por isso, a literatura especializada continua a expandir-se. Em qualquer dos casos, é sempre importante começar por dar prioridade à discussão dos conceitos.

A esse respeito, tenho insistido em vários textos, e em frequentes intervenções académicas, que continua a ser necessário complexificar e dar maior rigor teórico-conceitual à problemática da *accountability* em educação. Salvo as boas exceções, não é isso que observo em muitos trabalhos publicados no campo das ciências da educação e também em muitas teses e dissertações que conheço. Não raras vezes, ao longo de um mesmo texto (artigo, tese, dissertação...) é frequente constatar uma grande instabilidade nos usos que são feitos e nos significados que são atribuídos ao termo *accountability*. Ora se traduz, ora não se traduz, ora se traduz de uma maneira, ora se traduz de outra maneira e, logo a seguir, de outra e mais outra, quase sempre diferentes e, por vezes, com versões contraditórias. Quando ao longo de um mesmo texto são usadas acepções completamente distintas ou incongruentes, o mínimo que pode acontecer é que um leitor atento e crítico fique confuso, e induza, por vezes até de forma injusta, uma representação negativa do trabalho em causa.

Num trabalho científico, a heterogeneidade de conotações, sentidos, significados, usos discursivos, surge, necessariamente, na parte referente à revisão da literatura — isso é normal e expectável, e está sinalizado e discutido há muito tempo em importantes obras e *handbooks* especializados na problemática da *accountability*, nos quais, mesmo em autores de renome, encontramos perspectivas muito distintas e até contraditórias do que seja ou deva ser *accountability*. Para termos conhecimento do que está escrito e pesquisado (que será sempre, necessariamente, parcial), a revisão da literatura deve levar-nos a fazer opções.

Por isso, quando digo que é preciso ser mais rigoroso, eu estou me referindo sobretudo à parte do trabalho que é da responsabilidade de quem escreve, de quem exerce a autoria do texto. Não estou referindo ao que outros disseram ou escreveram (que devemos conhecer, rejeitar no todo ou em parte, ou endossar). Refiro-me, mais propriamente, à parte que é, digamos, o contributo mais pessoal, no limite, a elaboração de um *quadro teórico-conceitual* original. É aqui que devem ser articulados, de forma original e sustentada, os conceitos mais importantes e estruturantes de um trabalho de pesquisa, à luz do qual os dados empíricos serão analisados (não confundir o que estou chamando de *quadro teórico-conceitual* com o que é mais frequentemente designado como enquadramento teórico ou, simplesmente, parte teórica).

Quando escrevemos um trabalho, um artigo, uma tese, uma dissertação, convém que sejamos coerentes e consistentes. Depois da chamada revisão da literatura, não podemos esquecer de propor (e assumir) a nossa própria definição de *accountability* ou, então, em alternativa, adotarmos uma definição já existente, se com ela concordarmos como sendo a melhor ou mais adequada, mantendo depois a indispensável congruência ao longo de todo o texto. Caso contrário, a ideia que passa é a de não termos clareza em relação ao que pretendemos. Nas ciências sociais e nas humanidades, a linguagem e os conceitos disponíveis são em grande parte polissêmicos, daí que a forma mais adequada seja começar por definir ou adotar os conceitos que forem considerados mais adequados e com maior capacidade hermenêutica.

Numa reinterpretação de alguma literatura disponível, eu venho propondo que a *accountability* seja entendida como um conceito que tem embutidos três pilares fundamentais: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Por isso, na minha (sempre discutível) perspetiva, qualquer tradução que reduza a *accountability* apenas a um desses pilares não dá conta da densidade do conceito. Neste sentido, entendo que o vocábulo *accountability*, ou se traduz considerando as articulações dos três pilares ou, então, é melhor, simplesmente, referir de per si os componentes ou pilares que nos interessa estudar. Eu posso fazer um trabalho só sobre prestação de contas, não vejo nenhum problema. Ou só sobre avaliação. Mas chamar de *política de responsabilização* a uma determinada política quando constatamos que ela integra os três pilares da *accountability*, não é incongruente? Não haverá aqui alguma coisa que tenha a ver (pelo menos de forma implícita) com um equívoco semântico? Fiz justamente uma reflexão sobre isso num artigo publicado na *Revista de Educação PUC-Campinas*, que intitulei “Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?” (Afonso, 2018b). Quando uma expressão é disseminada em trabalhos académicos, e depois passa a ser apropriada pelo senso comum, é muito difícil que deixe de ser usada. Mas um trabalho académico que procure o necessário rigor conceptual e metodológico pode e deve, em função do objeto de estudo, começar por questionar os conceitos em uso.

Da minha parte, eu continuo burilando o que escrevo e refletindo sobre estas questões. Tenho ideias para aprofundar. A proposta que fiz não considero que esteja

fechada, muito pelo contrário, até porque cada um dos pilares da *accountability* remete para diversas definições e tem justificações distintas. Por outro lado, existem outras concepções interessantes e de diversas autorias, com as quais é importante dialogar. A minha proposta, portanto, continua em construção, aberta ao contraditório e à validação intersubjetiva.

Quando publicamos corremos um risco e abrimos uma possibilidade. Por um lado, o risco é sermos mal interpretados (haverá sempre apropriações imprecisas ou leituras apressadas dos nossos trabalhos); por outro lado, é intelectualmente estimulante quando existe a possibilidade de os pares e outros/as pesquisadores/as analisarem criticamente o que escrevemos, endossando, duvidando ou rejeitando, mas exercitando sempre a necessária falseabilidade *popperiana* ou, se preferirem, a *habermasiana* intersubjetividade, que será sempre, entre outros, um precioso exercício dialógico de validação. Como julgo que uma entrevista também pode contribuir para incentivar esse exercício, agradeço aos colegas esta oportunidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Da teoria e da democracia no campo da avaliação em educação: Notas para debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 37, p. e12670, 2026. DOI: 10.18222/eae.v37.12670. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/12670>. Acesso em: 2 ago. 2026.

AFONSO, Almerindo Janela. Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade? **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 13, n. 1, e130124, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412001>. Acesso em: 2 ago. 2026.

AFONSO, Almerindo Janela. Transições de abril e avaliação pedagógica: esboço para uma pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 63, n. 63, p. 153-166, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.10>. Acesso em: 2 ago. 2026.

AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.250099>. Acesso em: 2 ago. 2026.

AFONSO, Almerindo Janela. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp., p. 327-344, 2018a. DOI: 10.18593/r.v43iesp.17538. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17538>. Acesso em: 2 ago. 2026.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>. Acesso em: 2 ago. 2026.

AFONSO, Almerindo Janela. Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1313-1326, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508145423>. Acesso em: 2 ago. 2026.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-361, 2010. DOI: 10.18222/eae214620102016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2016>. Acesso em: 2 ago. 2026.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A.; AFONSO, A. J. Marketing *accountability* e excelência na escola pública portuguesa: a construção da imagem social da escola através da performatividade académica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 134, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3716>. Acesso em: 2 ago. 2026.