

NOVOS CAPÍTULOS DAS REFORMAS EDUCATIVAS: AS INTERCONEXÕES ENTRE A GESTÃO EDUCATIVA E AS POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY*

Francisco Carlos Araújo Albuquerque - CED/UECE

RESUMO

As últimas duas décadas reforçaram a centralidade da gestão no campo das políticas educacionais. Essa centralidade tem como traços característicos a adoção de vários modelos de descentralização (para o município, autonomia escolar, privatização), com recorrentes apelos para eficiência e a eficácia, introduzindo elementos da cultura de gestão da empresa privada. Essa pesquisa bibliográfica decorre de estudo de caso que empreendemos sobre o processo de modernização da gestão escolar, em estabelecimento de ensino médio estadual cearense. A análise aqui apresentada tenta captar as interconexões entre os novos modelos de gestão e as políticas de responsabilização (*accountability*) educacional - que vivamente se utilizam dos sistemas de avaliação - captando um pouco a experiência internacional e nacional, onde apontamos a recente política educacional do Ceará. Enquanto conclusão, observamos que as políticas de *accountability* favorecem a segmentação, a prevalência de elementos técnicos em relação aos humanos durante o processo formativo, a distinção e a legitimação da desigualdade entre os alunos, pouco favorecendo o trabalho do professor.

Palavras-chave: Reformas Educativas. Gestão Educacional. *Accountability*. Gerencialismo

Introdução

Vive-se hoje no ambiente das políticas públicas na América Latina e no Brasil, uma mescla entre a crítica aos postulados neoliberais e o sentimento de permanência de algum de seus elementos. A experiência brasileira dos governos Lula(2003-2010) e Dilma(2011-2014) é a afirmação dessa aparente ambigüidade. A tentativa de confluência entre políticas econômicas intervencionistas e liberais tem sido um pouco o traço desses governos a partir de sua visão de macroeconomia.

O retrato disso no campo educacional brasileiro, por exemplo, são as políticas de maior presença do Estado, como as de ampliação das universidades federais(em unidades e número de vagas), política semelhante à executada nas instituições federais de educação profissional. Por outro lado, ainda no ensino superior, programas como o PROUNI, redirecionaram as ações estatais, por uma via pró-mercado, através da compra de vagas de instituições privadas com recursos públicos e benesses fiscais. O governo Dilma anunciou no início de 2011, a criação do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica(PRONATEC), que financiaria cursos profissionalizantes no nível médio em instituições particulares para pessoas de baixa renda em processo de relação público-privada semelhante ao PROUNI.

Noutra realidade regional, o Chile, nos últimos anos, convive com manifestações constantes de contestação ao seu modelo educacional. Tal modelo abriga um paradoxo intrigante: fruto das reformas liberais de trinta anos atrás, o Chile é o país da América Latina que apresenta melhores índices de desempenho escolar de seus alunos em pesquisas internacionais como o PISA¹; de outro lado, apresenta um quadro de grande inconformismo com a educação e as bases dessa revolta estão exatamente no modelo político e educacional trazido da ditadura de Pinochet. A revolta dos “Pinguinos”, como são chamados os estudantes secundaristas chilenos – uma alusão ao uniforme escolar característico do modelo imposto por Augusto Pinochet, no começo dos anos 1980- se centra em três bandeiras: a gratuidade do ensino público, melhor qualidade do ensino e fim do modelo de municipalização. Tais bandeiras vão de encontro aos axiomas básicos da reforma neoliberal na educação chilena: descentralização via municipalização, como forma de transferir despesas para os municípios e, de quebra, debilitar o sindicato dos professores; e a privatização de graus da estrutura educacional, favorecendo a compra de serviços privados de educação pelo Estado. Apesar do Chile está na frente de seus parceiros regionais, o modelo neoliberal agravou o fosso das diferenças educacionais no país.(EDUCAÇÃO, 2012).

Os exemplos de Brasil e Chile reforçam a idéia da diversidade e da mescla quando se trata da ideologia e das metodologias da ação estatal. Nada está tão vivo ou completamente morto. Esse texto trata um pouco dessa história. Ele reflete preocupações quanto aos processos de estruturação das políticas educacionais nos últimos vinte anos, notadamente, aquelas ligadas a descentralização educativa. Os desdobramentos nas diversas formas de gestão, até o momento atual, se traduzem na transformação da gestão em gerencialismo, pautado pelos primados da eficiência e da eficácia oriundos da empresa privada, conjugado com a gestão de resultados, responsabilizando os profissionais da escola(professores e gestores) pelo seu rendimento. Neste sentido, as políticas de responsabilização são o tema desse texto. Sua preocupação decorre de uma pesquisa que estamos realizando, enquanto estudo de caso, numa escola pública estadual de ensino médio em Fortaleza, onde analisamos traços e transformações que a gestão tem experimentado ao longo de três governos cearenses, no lapso de tempo entre os anos 1995-2006.

A reflexão dessa temática vem muito por conta do último dos governos(Lucio Alcântara, 2003-2006), porque nele foi mais forte as intenções, mesmo que de forma introdutória, da presença das políticas de responsabilização (ou de *accountability*, como é o termo mais comum

¹ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: Programme for International Student Assessment - PISA) é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela OCDE(Organização para Cooperação e Desenvolvimento Humano).

da literatura internacional). Esse texto, no entanto, não trata de maneira particular e analítica esse fato, ele é um dos provocadores da reflexão. Ele é um mote implícito. Como mote também é a análise dessa aparente dubiedade entre a existência de governos progressistas ou de esquerda, e a adoção de modelos ou metodologias conservadoras.

É ilustrativa desse aspecto a adoção envergonhada por parte do governo federal de políticas de *accountability* nos desdobramentos dos resultados do IDEB, como se lê em Vieira(2008, p.126) :

A criação do IDEB, associada a um conjunto de evidências relacionado a mecanismos de controle interno e social dos recursos da educação, aponta na direção da implantação de uma política de *accountability* educacional no país, embora os documentos oficiais pouco se pronunciem sobre o assunto. A forma velada de como tais mecanismos vêm sendo implementados pode estar associada ao fato deste modelo de responsabilização ter sido desenvolvido e adota por países, cuja ideologia, é de cunho assumidamente neoliberal, enquanto o governo brasileiro, identificado com as bandeiras de esquerda, aparenta certo constrangimento público em assumir tal política.

Nos itens seguintes trataremos dos seguintes elementos: o conceito e as origens da *accountability* educacional; alguns relatos da experiência internacional e da sua prática no Brasil. Também a correlação contemporânea entre as políticas de *accountability* com gestão e a avaliação da educação, terminando com um balanço crítico sobre o assunto.

***Accountability* Educacional: o conceito e suas origens histórico-políticas**

A literatura no campo da política e da educação expressa a dificuldade de uma tradução mais literal e precisa da palavra *accountability* para o português, compreendendo, em termos mais próximos, como ações de responsabilização ou prestação de contas de instituições públicas ou de governos com seus cidadãos.

Esse mecanismo aparece, inicialmente, nos processos eleitorais, entendido como o controle vertical da população sobre os governos. Como as eleições ocorrem dentro de um certo lapso de tempo, ficando um vácuo para fiscalização do eleitor, tornou-se necessário a criação de mecanismos de fiscalização e participação para o acompanhamento das ações dos políticos, “permitindo aplicar sanções quanto os governantes não cumprem as leis. É uma forma de garantir a responsabilização ininterrupta entre os governos”(CASTRO, 2008, p.3).

Afonso(2009), a partir de concepções pré-existentes, dirá que os modelos de *accountability* seguem dois grandes veios: um ligado a *prestação de contas*, estando presente, o

fornecimento de informações, a justificação dessas informações e a elaboração e publicação de relatórios de avaliação; em outro modelo ressalta a dimensão da *responsabilização*, através da persuasão, da atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, avocação de normas de códigos deontológicos e, no sentido mais drástico, a imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas.

Ainda dentro desse movimento que tem a avaliação e seus resultados como instrumento de base das políticas de *accountability*, Ravela (apud SOUSA, 2009, p.40-41) caracteriza-o em duas tendências, que denomina *uso de baixo risco* e *uso com conseqüências fortes*.

Associa o *baixo risco* a avaliação com finalidade formativa e às *conseqüências fortes* o uso dos resultados como mecanismo para a aplicação de incentivos e sanções às escolas, tendência apoiada por políticos e economistas, sob o argumento de mobilizar profissionais e alunos a buscarem melhores desempenhos nas provas.

Dentro de um outro espectro, aproximado ao de Ravela, Hanushek e Raymond(apud ANDRADE, 2008), vão classificar as políticas de *accountability*, entre aquelas que simplesmente divulgam os resultados dos testes de proficiência dos alunos, sem atrelar a um sistema de bonificações/penalidades, conhecidas como *report card states*; de outro lado, aquela que professores e gestores recebem bonificações ou são punidos em função das notas dos alunos são chamadas de *consequential states*. Este ultimo modelo é muito forte na agenda educacional americana.

A implementação das políticas de *accountability* ou de responsabilização educacional, quando tratam de suas origens, costumam reportar a crise econômica nos países centrais do capitalismo, notadamente Estados Unidos e Inglaterra no início dos anos 1980 e o papel da educação na retomada da competição de mercado. Daí a necessidade da criação de mecanismos de fiscalização dos altos investimentos em educação e seus retornos para a sociedade, num ambiente em que se apostava na educação, ciência e tecnologia enquanto elementos de superação da crise.

Os exemplos da Inglaterra e dos Estados Unidos são bastante citados. No caso inglês, a reforma educacional empreendida pelo Partido Conservador de Margaret Thatcher envolvia a criação de um currículo comum nacional e um sistema de avaliação de desempenho no final de cada etapa curricular. Brooke(2006, p.378) assinala que pela primeira vez, foi possível fazer comparações entre as escolas em termos da aprendizagem demonstrada por todos seus alunos, mesmo assim chama as distorções nas práticas dos ranqueamentos:

Os exageros dos primeiros “ranqueamentos” das escolas, que não levaram em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos, provocaram reações negativas e perda de entusiasmo pela política de responsabilização por parte da comunidade acadêmica e das autoridades educacionais locais.

No caso norte-americano, antes dos planos educacionais conservadores do Partido Republicano nos anos 1980 e 1990, a literatura aponta o Relatório Coleman(1966) como uma experiência próxima a responsabilização. O Relatório fugia à compreensão mais contemporânea e pragmática dessas políticas. Tratava-se de uma pesquisa extensa para analisar a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, em meados da década de 1960. Embora estando presente a idéia da escola que faz a diferença, própria das discussões futuras sobre as escolas eficazes², o contexto da pesquisa era a sociedade americana no período da recém aprovação da Lei dos Direitos Civis, tendo o combate ao racismo o ponto essencial. Uma das conclusões apontadas pelo Relatório Coleman, acordando com estudos anteriores, mostra que as diferenças entre as escolas, examinado os vários aspectos ligados as propostas pedagógicas, insumos e equipamentos, são responsáveis por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos.

O que Coleman mostrou com muita clareza, é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho e que portanto, a esperança de combater a desigualdade mediante melhor distribuição dos investimentos em educação seria uma quimera (BROOKE;SOARES, 2008, p.15).

As conclusões do Relatório Coleman levaram a crer que escolas e seu corpo docente fazem pouca diferença, dentro de um contexto de desigualdade e, nesse sentido, teriam um papel pouco significativo na criação de uma sociedade igualitária. Essa conclusão exalava certo pessimismo para os estudos de orientação liberal que se seguiram, que irão apostar na capacidade individual de cada aluno e o papel que da escola nesse processo.

A correlação entre a ordem política e o *accountability* educacional poucos vezes teve terrenos tão férteis como a sociedade americana, notadamente em períodos de governos republicanos. Em 1983, durante o governo Reagan, foi publicado o Relatório *Uma Nação em Risco*, quando, dentro de uma visão economicista da educação, “se desenhou um quadro alarmante de perda de competitividade provocada por um declínio nos padrões

² Sobre o tema das escolas eficazes e sua relação com as políticas de *accountability* e produtividade escolar, Adrião(2006, p.24-25) lembra de documento do Banco Mundial, apresentado em Jomtien, Tailândia, em 1990, quando da Conferência Mundial de Educação para Todos, onde são feitas considerações sobre a importância da escola que apresente “resultados”: “(...) apesar das pobres condições de muitas escolas no mundo em desenvolvimento, algumas podem garantir os conhecimentos e capacidades previstos no plano de estudos. Estas escolas denominam-se *escolas eficazes* porque podem transformar de forma mais eficaz os insumos recebidos em aprendizagem dos alunos”.

educacionais(BROOKE, 2006, p.379)”. decorre daí a necessidade do salto científico-educacional, sob pena da nação americana, ver-se ameaçada da sua condição de potência econômica e militar.

As políticas de *accountability* ou de responsabilização educacional acabaram tornando-se a tônica das ações de vários estados americanos na educação ao longo dos anos 1990, culminando com a edição, no governo George W. Bush, da lei “*No Child Left Behind*”(Nenhuma criança deixada para trás, 2001).

Hoje, todos estados americanos têm leis que estipulam novos padrões curriculares, estabelecem novos testes alinhados com esses padrões, novas regras para a promoção e graduação de estudantes e novas metodologias para a publicação dos resultados e a comparação de escolas. Em vários estados existem ainda sistemas de incentivo e sanções que regem a oferta de recompensas e prevêm o fechamento das escolas que não alcançam o desempenho considerado mínimo. Apesar de grandes diferenças entre os padrões dos estados e entre esses e o padrão nacional, (...) é inegável a convicção e a velocidade com que se vem sendo adotando a responsabilização como eixo central da política de gestão dos sistemas públicos de ensino(BROOKE, 2006, p.379).

As políticas americanas de responsabilização interconectaram os vários componentes educativos: aprendizagem e organização curricular pautadas na avaliação, com os resultados desenhando os mecanismos de financiamento, em prol de um sistema de seletividade e mérito. Como analisa Afonso (apud SOUSA, 2009, p.34-35), a respeito da introdução dos mecanismos de mercado nos processos de regulação do Estado, onde o *accountability* aparece como elemento central:

Esta combinação específica de regulação do Estado e elementos de mercado no domínio público que, na nossa perspectiva, explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controlo sobre as escolas(nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo.

Nas próximas seções trataremos da responsabilização educacional a partir de exemplos do cenário internacional e nacional, procurando ressaltar suas especificidades e sua lógica como o movimento geral de redefinição do papel do Estado e das políticas educacionais.

***Accountability* educacional: “a experiência de lá”**

A experiência internacional das políticas de *accountability* é extensa e diferenciada. Reporta-se a nações centrais do capitalismo, a outras em desenvolvimento, ou mesmo, nações remanescentes do período socialista, como o caso de Cuba. Os casos clássicos que a literatura educacional sobre o assunto mais replica, são, sem dúvida, os da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Sobre o caso inglês, fizemos antes breves comentários. Já o caso americano, depois da lei, *No Child Left Behind* (NCLB - 2001), consagrou-se o sistema de *accountability*, introduzindo na escola uma cultura e uma prática corporativas, crítica do sistema centralizado e da burocracia governamental, que impediriam o avanço do desempenho escolar.

Escolas e professores passariam a ser julgados pelo desempenho de seus alunos em testes padronizados. Quando o desempenho fosse satisfatório, professores, diretores e, em alguns casos, a equipe escolar receberiam bônus. (...) Apoiada por republicanos e democratas, a lei institui o que a educadora americana Diane Ravitch chama de *punitive accountability* (responsabilização punitiva). Escolas poderiam ser fechadas. Estudantes poderiam pedir transferências de escolas ruins. Professores seriam culpados pelo mau desempenho de seus alunos. A rede de escolas seria regulada pela “mão invisível do mercado”(REY, 2010, p.37)

A educação americana passou a pautar suas ações a partir da lógica dos testes padronizados, base da política de *accountability*. A eficiência e a eficácia da gestão, conjugados com parâmetros curriculares voltados para os testes, com a cobrança estressante dos resultados dos alunos, incidindo sobre a vida do professor, inclusive, com a possibilidade de sua anulação enquanto profissional, expressam a roda viva da educação americana.

Em junho de 2008, pouco antes das férias de verão, L.R., professor de ciências sociais de Nova York, foi avisado de que se tornaria um professor excedente. Sem entender bem o que isso significava, foi informado. Entrou na nova categoria porque havia perdido seu emprego. Na escola em que trabalhava. Apesar de ficar desempregado, continuaria na folha de pagamento do Departamento de Educação – há mais de mil professores nessa situação na cidade. Eles se tornaram excedentes porque suas escolas foram fechadas por baixa performance ou por falta de recursos financeiros (LEME, 2010, p.42).

O modelo americano de *accountability* de *consequências fortes* (RAVELA, apud SOUSA, 2009) tem povoado o imaginário de tecnocratas e políticos conservadores e, mesmo, de partidos de esquerda no mundo em desenvolvimento. Contudo, predominam formas de *accountability* de baixo risco, com funções diagnósticas, demonstrativas do quadro educacional, sem outra espécie de desdobramento.

É assim também em Portugal, com o modelo que Afonso(2009, p.60) chamou de *formas parcelares de accountability*, “que são acções ou procedimentos que dizem respeito a apenas algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização(...), não constituindo, por isso, um modelo ou estrutura integrada.”.

Na França, o papel da avaliação é bem diferente do modelo americano. Num primeiro momento, tem uma visão diagnóstica, conseqüentemente, dotar os meios necessários para tomada de decisão por parte dos responsáveis pelo sistema (REY, 2011).

Na América Latina, com as reformas educativas da década de 1990, conjugadas à descentralização educativa e aos novos padrões de gestão, as políticas de *accountability* ganham realce, mesmo moderadas, em relação à pretensão de alguns gestores educacionais neoconservadores. O boletim do Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe(PREAL, apud AFONSO, 2009), coloca a dificuldade e controvérsia no estabelecimento dos sistemas de prestação de contas (expressão que aqui, e em muitos documentos latino-americanos, é usada como sinônimo de *accountability*).

O Chile tem o sistema de avaliação mais antigo da América Latina, já que funciona desde 1988. O Sistema de Avaliação de Resultados de Aprendizagem do Ministério da Educação do Chile (SIMCE), tem como principal função, informar o desempenho dos alunos em diferentes disciplinas do currículo. As avaliações servem para observar um fenômeno que vem crescendo na educação chilena, que é a distorção educacional, provocada pela desigualdade crescente no rendimento escolar entre alunos pobres e ricos, fruto da descentralização, que tornou mais complexa e discriminatória a estrutura educacional.

A educação cubana apresenta vários elementos dos modelos de *accountability*. Existem padrões educacionais rigorosos que se aplicam de forma generalizada; há ainda uma grande quantidade de informações sobre o progresso dos estudantes, e, quanto aos professores, aqueles que demonstram desempenho deficiente, farão uma formação adicional ou serão afastados da docência. O sistema cubano mescla elementos do *accountability* de *baixo risco*, com outros de *fortes conseqüências*, que lembram o sistema americano.

Accountability educacional: “a experiência de cá”

No texto, *O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil*, Brooke(2006) desenha um quadro analítico e histórico das políticas de *accountability* em termos internacionais e no Brasil.

No caso brasileiro, sua primeira referência de análise é o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará. O Estado ficou conhecido pelos analistas por sua inovação nos diversos pontos presentes nas reformas educativas dos anos 1990. Foi um dos primeiros a criar seu sistema estadual de avaliação em 1992. Em 2001 instituiu o programa SPAECE-Rede, com três avaliações anuais(2001,2002 e 2003).

Essa avaliação serve de base para a premiação do *Escola do Novo Milênio*, levando em consideração o desempenho de alunos da 4ª e 8ª series do ensino fundamental, enquanto indicador de qualidade da educação. A premiação abarca membros das equipes das 100 melhores escolas, com recompensas monetárias para as escolas, professores, funcionários e alunos, divididos em diferentes formas.

O sistema estadual de avaliação educacional cresce de uma amostra inicial, restrita a um município, chega atingir em 2003 todas as cidades do Ceará, para em 2004 totalizar 2631 escolas públicas(estaduais e municipais) e 187.577 alunos, das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Interessante notar que no início do século XXI, há um forte influxo nos recursos públicos nas administrações estaduais no Brasil, muito em decorrência das várias crises capitalistas dos anos 1990³. Apela-se, nesse sentido, para políticas de racionalidade econômica e eficiência administrativa, consolidadas no paradigma da gestão de resultados. É o que se vê adotado pelo governo cearense(2003-2006), através da criação de dois instrumentos de monitoramento de suas políticas: a Gestão por Resultados(GPR) coordenada pela Secretaria de Planejamento e Coordenação, por intermédio do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará(IPECE), e o Sistema de Inclusão Social(SIS), que por sua vez, se explicita em um conjunto de metas de inclusão social para todas as áreas do governo(VIEIRA, 2007).

Dentro dessa ideologia gerencialista de resultados, sua versão para o campo educacional foi a adoção da “Gestão Integrada da Escola - GIDE”³: instrumento de aferição de resultados entrosado com elementos de *accountability* via processos de avaliação. Dentre os projetos desenvolvidos nessa lógica de responsabilização podemos citar: a organização de oficinas de construção de itens do SPAECE com a participação de professores da rede pública (estadual e municipal) orientados por especialistas; oferta de 2500 bolsas de especialização para professores da rede estadual nas disciplinas básicas do currículo do Ensino Médio; projeto Agentes de

³ A crise se expressa no processo de refluxo de varias economias, em decorrência da perda da dinâmica do crescimento. Em parte justificada pelo padrão ortodoxo monetarista e liberal adotados, que representou, no geral, a inexistência de taxas de crescimento ou o congelamento das economias, conjugada com a venda vil do patrimônio público, por conta dos processos, pouco éticos, de privatização. Essa crise ocorreu em países distintos como, o México, a Rússia, o Brasil, a Argentina e algumas economias asiáticas

Aprendizagem(Ageap), que visava preparar melhor os estudantes para as provas do SAEB de 2005; concurso de provas para alunos do ensino médio, tendo como premiação, bolsas de estudos para algumas das mais conhecidas escolas particulares de Fortaleza (os melhores vão para escolas particulares!).

Outra experiência relatada por Brooke(2006, 393-394) foi a do Estado do Paraná com o *Boletim da Escola*. Foi projetado para ter uma influência positiva na qualidade da educação e para contrabalançar o poder do sindicato de professores do estado.

Seus idealizadores imaginavam que a disseminação de informações quantitativas e qualitativas sobre a atuação da escola poderia contribuir para um processo de melhoria sem que houvesse uma política explícita de conseqüências na forma de gratificações ou outras vantagens para as escolas mais bem colocadas. Pressupunha –se que a pressão dos pais e a vontade da escola de atender às demandas da comunidade agiriam como mecanismo de responsabilização leves ou *low-stakes*.

A recém administração educacional(2009-2012) da cidade do Rio de Janeiro tem implementado, vivamente, políticas de responsabilização através da bonificação de professores da rede. Com números significativos de alunos com analfabetismo funcional(4%) entre o 4º e o 6º ano, 14% dos alunos precisavam aulas de reforço para superar déficit de aprendizagem. Os mecanismos de premiação previam para as escolas que atingissem ou superassem as metas fixadas seus professores receberiam 14º salário. “ No ano passado, diretores e professores de 5º e 9º anos das escolas com os maiores idebs também ganharam uma viagem a Nova York”(REY, 2011, p.40).

O sistema de bonificação, por está ancorado nas avaliações de larga escala, intrinsecamente traz alguns problemas, como a possibilidade de fraudes e manipulações. Há denúncias, no caso da cidade do Rio de Janeiro, de provas que chegam sem lacre à escola, uma semana antes de sua aplicação. Isso abre a possibilidade para uma avaliação desvirtuada e fraudada.

Aliás, um dos pontos mais fortes da crítica das políticas de *accountability* baseadas nas avaliações, é que estas ganham uma centralidade absurda na constituição do processo educacional como um todo. Gestão, exercício da docência, organização curricular, se curvam aos testes, que acaba sendo a mediação fundante desse ultimo momento das reformas educativas.

Considerações Finais

Iniciei esse texto falando de suas motivações. Primeiro, o estudo de caso numa escola estadual de ensino médio e a análise sobre as transformações da gestão escolar, procurando do micro desvendar o macro. Um segundo motivo, decorre da aparente ambigüidade e envergonhamento, relatado por Vieira(2008) no início do texto entre programas ou metodologias conservadoras utilizadas por governos de esquerda. Trago agora nessas considerações uma última motivação, as críticas da professora e educadora norte-americana Diane Ravitch ao sistema de *accountability*. Uma das ideólogas desse sistema, Ravitch se converteu, em meados da década passada, em uma de suas principais críticas. Colocou abaixo os postulados da educação americana dos últimos vinte anos. Criticou o sistema de testes-padrão, a política de bonificação e as ações drásticas de punição, inclusive, de demissão de professores. Denunciou as fraudes por trás das avaliações, o beneficiamento de uma estrutura corporativa que vende serviços educacionais, mantida por grande conglomerados econômicos.

Ravitch tem evocado por ultimo o sistema educacional finlandês como um ponto equidistante da experiência americana. Há elementos estruturais que, paradoxalmente, favorecem a Finlândia: um histórico de Estado do bem-estar social, diferente dos Estados Unidos, que conta com uma rede social sofrível, uma das piores das grandes potências econômicas; a Finlândia conta com uma estrutura mais equânime; tem uma educação pública universalizada para toda a população, diferente dos Estados Unidos, que apresenta um sistema educacional mais segmentado, distinto entre ricos e pobres. A educação americana não se organiza enquanto um jogo de oportunidades, mas um sistema distinto de dotação de status e oferta de capital cognitivo para os mais ricos.

E o que isso tem a ver com o Brasil? Tudo. A utopia educacional do sistema de *accountability* e da gestão de resultados está presente, em menor ou maior escala, nos vários sistemas educacionais país afora. Os exemplos rapidamente aqui abordados de Ceará, Paraná e da cidade do Rio de Janeiro, se junta a outros tantos. A gestão empresarial acata os apelos recorrentes a eficácia e eficiência na educação, onde as instituições públicas são exortadas a trilharem novos caminhos organizacionais, na linha da “autogestão”, e que as aproxima das congêneres do setor privado. Há uma supervalorização dos elementos técnicos do processo educacional: testes, programas computacionais para a resolução de estágios do processo ensino-aprendizagem, com a respectiva minimização dos fatores sócio-econômicos, pois a alusão de tais fatores pertence a uma ultrapassada explicação sociológica reprodutivista.

Referências

ADRIÃO, T. **Educação e Produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

AFONSO, A.J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. N° 9, p.57-69, maio/ago 2009. Disponível em: sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em 20 de abril de 2012.

ANDRADE, E.C. "School Accountability" no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, ano 28, N° 3, p.443-453, 2008. Disponível em: www.rep.org.br . Acesso em 20 de abril de 2012.

BARROS, R (ed.). A favor do diagnóstico. **Revista Educação** São Paulo, Editora Segmento, ano 14, n°168, abril 2011.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 128, mai/ago. p.377-401, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br> Acesso em 26 de março.2012.

_____, N; SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

CAMARGO, P de. Descentralização à chilena. **Revista Educação**. São Paulo, ano 15, n° 178, p. 32-33, fev.2012.

CASTRO, A.M.D.A. Accountability: uma nova estratégia de controle da gestão escolar. Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania. 2008. p.01-14, Disponível em: www.scielo.br Acesso em 21 de abril de 2012.

LEME, L. O novo estigma. **Revista Educação**. São Paulo, Editora Segmento, ano 13, n° 161, p.40-46. set.2010.

REY, B. De volta ao começo. **Revista Educação**. São Paulo, Editora Segmento, ano 13, n°158, p.36-38, jun.2010.

_____, B. Caminhos diversos. **Revista Educação** São Paulo, Editora Segmento, ano 14, n° 168, p. 32-34, abril2011.

SOUSA, S.Z.L. Avaliação e gestão da educação básica: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação**: novos marcos regulatórios. São Paulo, Xamã, 2009.

VIEIRA, S.L. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Fortaleza, Líber Livro, 2008.

_____, S.L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, ano 21, n° 60, p.45-60. 2007. Disponível em: www.iea.usp.br/revista. Acesso em 24 de março de 2012.