

Responsabilização participativa

MARA REGINA LEMES DE SORDI*
LUIZ CARLOS DE FREITAS**

RESUMO: Discute processos de regulação da qualidade da escola pública, contradições, limites e consequências de modelos empresariais nas políticas públicas educacionais e apresenta modelos alternativos de avaliação para as redes de ensino sob responsabilização participativa, a fim de comprometer os coletivos das escolas com um pacto de qualidade, pelo direito do estudante à aprendizagem.

Palavras-chave: Reformadores empresariais. Escola pública. Responsabilização participativa. Políticas públicas. Qualidade.

Introdução

Rápidas mudanças na economia mundial recolocaram novas necessidades no plano educacional. Habitados a postergar investimentos na área educacional, muitos países estão agora na contingência de realizar reformas educacionais que negligenciaram por décadas.

No em que tais reformas são exigidas, inclusive do ponto de vista político, os administradores públicos se encontram na desconfortável situação de ter que mostrar resultados em curto espaço de tempo – não mais do que quatro anos. Surge, então, o desejo de encontrar atalhos para a agora pretendida qualidade da educação.

Empresários (dependentes da educação para garantir aumento de produtividade) e políticos (sempre dependentes de eleições para manter seus espaços) encontram um terreno comum de preocupações que coloca os primeiros como “reformadores

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas/SP - Brasil. E-mail: <maradesordi@uol.com.br>.

** Doutor em Ciências (Psicologia Experimental). Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas/SP - Brasil.

educacionais” e os últimos como “gestores de atalhos”. Os atalhos sugeridos vêm regados de fartos investimentos privados, apoio político e da mídia, reprocessando antigas ideias sobre a eficácia da gestão privada sobre a pública associadas a novas formulações, que aceleram a entrada da iniciativa privada na educação básica (ONGs, institutos, empresas de assessoria educacional, administração de escolas por concessão, acesso a recursos públicos pela iniciativa privada em atividades fins de educação, entre outras formulações).

Farta literatura internacional mostra a ineficácia desses atalhos e os seus efeitos colaterais destrutivos sobre a escola pública e o magistério (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011). Entretanto, a posição de “país colonizado” nos coloca como presa fácil dessas formulações.

Menos notadas que os atalhos milagrosos, é possível, no entanto, encontrar no cenário nacional e internacional outras formulações mais consequentes para alavancar as reformas educacionais necessárias e que têm demonstrado serem mais eficazes para melhorar a qualidade da educação.

O oposto da ideia do controle da escola por índices e exames proposta pelos reformadores empresariais tem paralelo no conceito de “confiança relacional” (BRYK; SCHNEIDER, 2002). Ela propõe que “a participação social não vincula apenas benefício material aos indivíduos, mas também importantes recompensas sócio psíquicas. [...] Os professores atribuem grande importância às recompensas psicológicas associadas ao seu trabalho.” (p. 15). Para os autores, a confiança relacional vê as trocas sociais de escolarização organizadas ao redor de um

[...] conjunto de papéis afins: professores com estudantes, professores com outros professores, professores com pais de aluno e com seu diretor. Cada parte mantém um entendimento de suas obrigações e tem alguma expectativa sobre as obrigações de outros. A manutenção (ou crescimento) da confiança relacional em um dado papel requer sincronismo nestas obrigações e expectativas mútuas. (p. 20).

Nesse sentido, continuam os autores, a dinâmica da confiança relacional está baseada numa combinação de quatro fatores: respeito, competência, consideração para com os outros e integridade. Uma deficiência em um desses critérios compromete a relação toda.

Nessa forma de conceber a construção da qualidade, as relações entre as pessoas contam mais que os números, ou, dito de outra forma, os números são consequências das relações. A responsabilidade pela criação de relações adequadas, no entanto, implica outros atores para além da escola. O Estado entra como um dos polos de negociação, sendo o outro formado pela própria escola e seus atores. E, assim como há papéis para os atores da escola, igualmente, há papéis que são esperados do Estado (FREITAS et al., 2009).

Esses elementos constitutivos do que chamamos “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004) nos remetem a um aspecto de fundo, contido em um pequeno livro de Paulo Freire com o título *Extensão ou comunicação?* Escrito em 1969, em Santiago do Chile, quando trabalhava na reforma agrária daquele país, procurou analisar o problema da comunicação entre o “técnico agrícola extensionista” e o camponês (FREIRE, 1975).

Qual é a questão posta por Paulo Freire? É o contraponto entre “estender o conhecimento até alguém” ou “comunicar-se com alguém”. Após uma análise dos termos, o autor conclui que ao técnico agrícola “não lhe cabe estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las”, não lhe cabe “persuadir” o camponês, mas sim realizar uma tarefa educativa onde atue “com outros homens sobre a realidade que os mediatiza”. E finaliza: “Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa [do técnico agrícola] corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão.” (p. 24).

Mudança como processo

Essa reflexão deve servir para alimentar um profundo questionamento do conceito de “promoção de mudança” em nossas escolas. A noção de qualidade negociada, mencionada acima, traz a dimensão da mudança, da participação, a qual é, aqui, aprofundada por Paulo Freire.

É comum que se pense a mudança como produto de um centro difusor que atua na transferência desta (extensionismo) para as escolas. É como se uma secretaria de educação ou uma universidade pudesse se instalar como esse centro irradiador, que estendesse à prática das escolas a mudança. Tal concepção supõe que ela já esteja elaborada em algum lugar, fora do local onde ela tem que ocorrer, bastando para tal “persuadir” os atores locais para a “adoção” da mudança.

Entre os vários aspectos que essa concepção esquece, encontra-se o de que qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino depende, para poder ser eficaz, de uma associação com o conhecimento interno, local, presente no interior das redes. Não levar em conta esse conhecimento já acumulado no interior das escolas é impedir o processo de mudança (GOUVEIA, 1992).

Essa crítica assenta-se no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza deste, seus limites e possibilidades.

A ideia de que a mudança é um processo está fortemente presente no conceito de qualidade negociada. A mudança é uma *construção local apoiada* e não uma *transferência* desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um

projeto pedagógico da instituição, local – sendo consideradas as políticas globais –, que configura uma cesta de responsabilidades com as quais se compromete, demandando do poder público as condições necessárias para a sua realização.

Essa forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão, asentadas na verticalização das decisões baseadas em números e metas quantitativas, quanto exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se.

É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de responsabilidades publicizadas e assumidas coletivamente, articuladas ao projeto pedagógico da escola.

Nessa visão, não é suficiente incentivar as escolas a tomarem ciência da inovação das outras, mas elas precisam, depois disso, disporem de um processo de reconstrução da inovação nos limites da sua realidade. Será necessário reconstruir a inovação em seu novo *habitat*. Se nos processos produtivos com os quais os reformadores empresariais estão familiarizados pode-se copiar a inovação, na escola, a impossibilidade da padronização de operações, a natureza do processo e dos atores envolvidos impe- de o sucesso pela via da cópia. Inovações que não são reconstruídas têm vida curta e acabam sendo abortadas em momentos posteriores.

Não bastasse esse aspecto, as políticas educacionais dos reformadores focam aspectos restritos da formação humana, vinculados às necessidades do funcionamento do aparato empresarial, que não necessariamente significam um melhor preparo para a juventude e nem mesmo a alardeada possibilidade de ser mais “competitivo internacionalmente”. Para Levin (2012, p. 1),

em todo o mundo ouvimos falar bastante sobre a criação de escolas de classe mundial. Normalmente, o termo refere-se a escolas cujos alunos recebem pontuações muito elevadas em comparações internacionais de desempenho de estudantes como o PISA ou o TIMSS. A prática de restringir o significado de escolas modelos ao critério estreito de pontuação de desempenho é normalmente premissa da visão de que os resultados dos testes estão intimamente ligados à formação de uma força de trabalho capaz e a uma economia competitiva. Na verdade, as relações entre os resultados medidos em testes e os ganhos de produtividade são modestas e explicam uma parcela relativamente pequena da maior ligação entre nível educacional e os resultados econômicos. O que é omitido em tais avaliações estreitas são os efeitos que a educação tem sobre o desenvolvimento das capacidades e habilidades interpessoais e intrapessoais e que afetam a qualidade e a produtividade da força de trabalho [...] a busca por escolas de classe mundial deve abranger uma série de características do desenvolvimento humano que se estendem muito além de resultados dos testes.

Seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista educacional, nota alta não é sinônimo de boa educação (RAVITCH, 2010). Não se torna um país competitivo

ensinando a fazer “x” em testes padronizados. São outras as habilidades que fazem a diferença, como mostra Levin.

Modelos alternativos

A busca de outra ética e epistemologia para os processos de regulação da qualidade da escola pública tem desafiado as redes de ensino a conceber e implementar modelos alternativos, a que denominamos “responsabilização participativa”.

Assentados nas categorias da participação e da negociação com os atores sociais implicados, esses processos, mais do que incluir os atores, buscam com eles deliberar sobre os objetivos e compromissos inerentes às concepções mais amplas de qualidade educacional capazes de servir a interesses emancipatórios.

A responsabilização participativa inscreve-se como forma de contrarregulação (FREITAS et al., 2012) e envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos. Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos.

Afonso (2012) enfatiza que

precisamos resgatar criticamente a problemática da *accountability*, enclausurada atualmente nas lógicas do *pensamento único*, neoconservador e neoliberal. Há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico conceitual e/ou pertinência política e educacional. (p. 477).

Alianças entre profissionais da educação e a comunidade escolar, alianças entre professores que atuam nas universidades e professores que atuam nas escolas são inadiáveis de modo a superar o distanciamento entre segmentos reconhecidamente comprometidos com causas comuns, que, paradoxalmente, têm agido de forma desarticulada desperdiçando saberes e poderes em momento tão decisivo para as políticas educacionais.

Essa recomposição de forças pode jogar a favor do desenvolvimento de novas relações dentro e fora da escola, reforçando a aprendizagem estratégica da competência coletiva dos atores sociais em prol da escola pública de qualidade.

[...] configurar uma *accountability* democraticamente avançada, o que inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais, a cidadania crítica, a participação, o empowerment, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros. (AFONSO, 2012, p. 478).

No entanto, políticas públicas educacionais regidas pelo conceito da emancipação requerem cuidado com as formas de implementação que elegem para que ultrapassem a retórica discursiva da participação, da democracia e da negociação.

A legitimidade política que postulam implica a inclusão de todos os atores escolares nos processos decisórios. O que está em jogo é incluir para dialogar em condição de maior simetria e justiça social, para que se delibere tendo como referência os interesses dos estudantes. Implica assegurar ao magistério seu espaço de criação e invenção, mas, sobretudo, implica confiar no coletivo da escola (alunos, gestores, professores, pais e funcionários). A estratégia, aqui, não é escolher “um” responsável e confiar nele, mas organizar o coletivo, apostar na elevação das relações e publicizar compromissos.

Temos tido dois movimentos nas políticas educacionais: um primeiro escolhe o professor como o ator principal para em seguida responsabilizá-lo, exclusivamente, pelos resultados da escola, submetendo-o a processos meritocráticos associados a avaliações de desempenho que definem seu próprio salário. Este é o caminho escolhido pelos reformadores empresariais da educação. Um segundo propõe confiança irrestrita no professor, pela elevação de sua qualificação, salários adequados, condições de trabalho, número de alunos reduzido em sala de aula. Este é o caminho de políticas educacionais que se têm contraposto aos reformadores empresariais, em especial o modelo finlandês (DESCAMPS, 2012).

Sem dúvida que o segundo modelo está mais perto do sucesso e do que nós defendemos. Entretanto, mesmo esse segundo modelo padece de uma “centralidade no professor”, que implica o apagamento dos demais atores escolares. O que propomos é uma ampliação desse segundo modelo, criando instâncias participativas nas escolas que incluem o professor, mas não se restringem a ele. Em nossa proposta, a construção do coletivo escolar como uma instância organizadora da qualidade da escola é um aspecto fundamental.

Participação e negociação

Mais importante do que o jeito como se estruturam os formatos avaliativos alternativos, são as relações intersubjetivas que oportunizam e o quão includentes estas conseguem ser. Os pilares que sustentam os modelos de responsabilização participativa se ancoram na participação e na negociação entre todos os atores.

Práticas de participação democrática se tornam mais consequentes e realistas por meio da vivência. Isso é entendido como um processo que quando bem conduzido pode melhorar a envergadura dialógica que se espera dos atores, preparando-se para que negociem entre si e com as instâncias decisórias das redes, que devem igualmente

prestar contas de sua responsabilidade no que tange à garantia de condições objetivas para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com propriedade.

Assim, a responsabilização participativa legitima processos de demanda bilateral, nos quais simultaneamente se demanda do poder público que este cumpra seus compromissos com a escola pública e com a mesma veemência se exercita a demanda para que todos os atores da escola assumam seu protagonismo no projeto pedagógico – não apenas o professor. Como consequência de processos de trabalho coletivamente pactuados, a participação vai ganhando força com horizontalização das relações interpessoais, favorecendo o pertencimento e a confiança dos atores para que verbalizem e assumam as concepções de qualidade educacional com que se comprometem. Isso possibilita a pactuação entre partes diferentemente situadas no processo, porém fortemente interessadas em que a escola tenha êxito no cumprimento da garantia dos direitos daqueles que acodem a ela.

Não está demais reforçar que as políticas de avaliação autorreferidas como alternativas precisam demonstrar, por meio também dos resultados obtidos, como se comportam em relação às aprendizagens que devem assegurar ao conjunto de estudantes da rede de ensino, para que justifiquem sua perspectiva contrarreguladora.

Processos democraticamente conduzidos pelas escolas devem favorecer resultados consistentes que se revelem na formação e nas aprendizagens garantidas a todos os estudantes, mesmo reconhecendo a existência de ritmos diferenciados fortemente explicados por fatores ligados ao seu nível socioeconômico (NSE). Entretanto, como adverte Paro (2011):

Não se pode, quando se trata do produto educacional, contar apenas com a avaliação de produto propriamente dita. Esta precisa ser enriquecida com a avaliação de processo. Observe-se que, em virtude da especificidade da educação, bem como do processo educativo e de seu produto, a avaliação em processo, além de ser necessária para o êxito na confecção do produto, é chamada também a auxiliar na avaliação final, ou seja, na avaliação de produto. Explico. Enquanto um objeto qualquer se deixa avaliar depois de pronto, o produto da educação, por ser sujeito, dotado de vontade, e em virtude das qualidades que o caracterizam, e que precisam, portanto, ser avaliadas, não pode ser avaliado pelos sistemas usuais de aferição de um objeto qualquer, nem pelas provas e pelos testes utilizados para aferir conhecimentos. (p. 707).

Entretanto, políticas de responsabilização participativa não podem se contentar em denunciar as idiosincrasias do modelo de regulação vertical e meritocrático que tem incidido sobre as escolas e profissionais das redes de ensino. Ato contínuo a essa denúncia, devem demonstrar por meio de intervenções concretas na realidade das escolas a potência que possuem na ampliação dos direitos dos estudantes ao acesso crítico do conhecimento e à sua formação.

Se é bem verdade que as escolas estão inseridas em cenários traçados para que cumpram as funções sociais para as quais foram pensadas (legitimação das diferenças

sociais pelo uso das credenciais escolares e indução às subjetividades submissas e conformadas à sua sorte com introjeção do viés meritocrático), parece-nos pouco postergarmos a formação e o desenvolvimento dos estudantes, aguardando a resolução das contradições que afetam a vida da escola, ou pior, descompromissando-se por essa via com o desenvolvimento dos estudantes.

As situações-limite

Inspirados no pensamento de Paulo Freire, podemos lembrar que a superação de “situações-limite” implica que os atores se percebam como sujeitos históricos com formas peculiares de responder aos desafios, identificando obstáculos que não podem ser transpostos, ou como algo que não querem transpor, ou como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e que os demanda a esforços de superação.

Para Freire (2009), “situações-limite” são aquelas que desafiam de tal forma a prática dos seres humanos que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Essas situações não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada.

A superação dessas “situações-limite” quando enfrentadas/debatidas coletivamente contribui para a coesão, a organização e o fortalecimento dos atores implicados, quebrando a sensação de impotência diante dos fatos e desafiando a formulação de saídas pensadas de modo compartilhado e, por isso mesmo, mais contundentes em seus efeitos transformadores da realidade.

Os dominantes veem os temas problemas encobertos pelas situações limites, daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os oprimidos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas situações limites, quando passam a ser um ‘percebido-destacado’ se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o ‘inédito-viável’. (FREIRE, 2008, p. 205-206).

O “inédito-viável” é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que superemos as situações-limite, transformando a realidade na qual ela está presente com a nossa práxis.

Fortalecidos pela e na ação comum, os atores ampliam as possibilidades de seu caminho rumo ao “inédito-viável”, expressão citada por Freire para designar o devir, o “ainda-não”, o futuro a se construir, o projeto a se realizar. Nesse caso, a utopia está simultaneamente no ato de denúncia do mundo desumano e no anúncio do mundo humano a ser construído por nossa ação transformadora. Somente nessa perspectiva faz sentido uma práxis avaliativa emancipatória, ou seja, uma práxis que se exercita em situação.

Um projeto alternativo de avaliação da qualidade da escola pública precisa explicitar além de seu *modus operandi* (princípios e processos) os resultados que postula alcançar. A sorte desse formato avaliativo está posta nas mãos dos atores sociais que nele se envolvem e que se sentem comprometidos pelos pressupostos que o regem e que falam na direção de concepções de educação mais abrangentes.

Macbeth et al. (2005) destacam que precisamos equacionar as diferentes nuances dos problemas que requerem a atenção dos coletivos escolares em sua caminhada rumo à qualidade. Há problemas que são importantes, mas não urgentes; outros que são urgentes, mas não importantes; e ainda há aqueles que, nem urgentes nem importantes, ocupam espaço acentuado na reflexão existente, prejudicando o processo deliberativo.

A responsabilização participativa requer que se explicita para onde olha a escola, o que a faz caminhar corajosamente e o que pretende realizar em determinada linha de tempo, superando os entraves que atrapalham o desenvolvimento de seu projeto. Dessa forma, quando se pensa em responsabilização participativa, todos os atores da escola/rede são convocados para que participem na definição das metas e, conseqüentemente, aceitem o controle social sobre as práticas que realizam ou que deixam de realizar, *prestando contas disso ao coletivo* novamente.

Problemas listados como prioritários em dado momento podem se perpetuar, indicando que as soluções propostas não foram as mais adequadas ou não foram sequer acionadas. Isso deve desafiar as comunidades escolares a interpelarem suas escolhas, suas estratégias de ação, para que problematizem o que está dificultando o processo e deliberem, com o sentido da urgência, sobre encaminhamentos que superem os limites diagnosticados.

Esse destaque visa a reforçar que um problema que afeta as aprendizagens dos estudantes e, portanto, repercute na qualidade da escola pública deve ser mantido visível até que se encontre uma saída para ele. A visibilidade acarretará o reconhecimento das medidas tomadas, as instâncias acionadas, as demandas feitas e as respostas obtidas e as omissões ou displicências implícitas. No entanto, problemas complexos precisam ser pensados sob a luz de sua historicidade, de modo que não se desista deles em nome de sua cronicidade ou por mecanismos de naturalização da situação que fatalmente conduzirão a uma leitura conformista da situação.

Por uma nova postura

Considerando a avaliação como um ato de comunicação entre atores que faz circular intenções, ações e intervenções, defendemos que se busque tornar inteligíveis as demandas e os compromissos que a escola pactuou, de modo a permitir controle social sobre o processo.

Isso, obviamente, inclui todos os atores envolvidos no processo de formação. Disso, resultam algumas consequências, entre elas o fato de cada escola atribuir-se a liberdade de delinear a sua própria fisionomia educativa, levando em conta seu contexto, limites e virtudes; o fato de que tais escolhas tornam-se públicas e socializadas, ou seja, o direito de criar sua fisionomia está acompanhado do dever de “tornar público” o seu projeto; e, finalmente, evidencia-se o caráter “ético” dessa operação, na medida em que, uma vez público, toma o sentido de uma promessa, de uma admissão de responsabilidade para realizá-lo (BONDIOLI, 2004). Essa responsabilidade não é só da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto. Daí o sentido de um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola.

A publicização garante maior visibilidade ao processo e contribui para evitar que os documentos gerados se burocratizem e percam sua força propulsora. Planos de avaliação precisam ser acompanhados e avaliados pelo Conselho de Escola ou Comissões Próprias de Avaliação instituídas localmente nas escolas, para retirar o processo de avaliação do viés burocrático que por vezes o acompanha. Essas instâncias colegiadas necessitam acostumar-se a olhar criticamente a avaliação da escola para além dos índices obtidos e a se pronunciar sobre os resultados, recuperando a visão de totalidade desse processo (múltiplas dimensões e interfaces). Devem, ainda, postarem-se como garantidores dos processos de negociação interna e externa na e da escola, demandando de todos os envolvidos com o pacto de qualidade negociada (inclusive o poder público) para que respondam pelas demandas que lhes competem.

O processo de implementação de políticas públicas é sempre atravessado por contradições, em especial quando essas políticas buscam constituírem-se como possibilidades contrarregulatórias. Pressões externas e internas se alternam, submetendo a comunidade da escola e os próprios dirigentes centrais a movimentos pendulares, de cunho ora adaptativo ora criativo, na direção das respostas esperadas e induzidas pela política.

A aprendizagem dessa nova postura avaliativa, que recupera princípios cujo valor pedagógico e político são inegáveis, não se dá sem algum desconforto, pois se trata de enfrentar uma cultura de avaliação previamente existente e geradora de posicionamentos quase sempre ligados à classificação, à comparação. Isso sem levar em conta sua forte dependência da lógica meritocrática.

Isso posto, compreende-se o quanto as comunidades escolares precisam assumir protagonismo na dialética da díade “denúncia/anúncio”, para demandar as condições para o processo de qualificação da escola pública.

O oposto a esse caminho está sendo testado há décadas sem resultados consistentes (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2010). Seus métodos têm criado, na esteira do cientifismo clássico, a ideia de que os atores da escola devem ser “controlados” por índices.

Por esse caminho, os números – e não a relação entre as pessoas – têm sido colocados como horizonte para as escolas. Mais ainda, eles têm destruído a relação entre as pessoas nas escolas, instaurando a competição e não a colaboração.

Para Quintero (2012), há um desejo insaciável dos políticos por dados. Comentando a realidade norte-americana, ela escreve:

Em um nível básico, [os dados] parecem sinalizar uma orientação geral para a tomada de decisões com base na melhor informação que temos, o que é uma coisa muito boa. Mas há dois problemas aqui. Primeiro, tendem a ter uma visão extremamente estreita da informação que é relevante, isto é, [focam] dados que podem ser quantificados facilmente; e segundo lugar, parece que estamos operando sob a ilusão de que os dados, em si mesmos, podem contar histórias e revelar a verdade. (p. 1).

Ela conclui que os exames e avaliações institucionalizaram

[...] não apenas como lidamos com dados, mas também, e mais importante, o que conta como dado. A lei [NCLB¹] exige que as escolas dependam de base científica, de investigação, mas, como se vê, estudos de caso, etnografias, entrevistas e outras formas de pesquisa qualitativa parecem cair fora desta definição - e, portanto, são considerados inaceitáveis, como base para a tomada de decisões. [...] Nossa fé cega em números acabou causando empobrecimento em como (e quais) informações são usadas para ajudar a resolver problemas do mundo real. Nós agora aparentemente acreditamos que os números não são apenas necessários, mas são suficientes para as decisões baseadas em pesquisa. (p. 1).

No Brasil, ainda há tempo para evitar os caminhos propostos pelos reformadores empresariais. Escolas não são pequenas empresas. Entretanto, a simples rejeição dessas políticas não nos conduzirá a uma situação melhor. É fundamental que surjam novos modelos de avaliação participativa, comprometidos com a formação e o desenvolvimento dos estudantes, que assegurem o lugar de respeito que o magistério deve ter e sejam coerentes com o papel formativo que as escolas devem assumir.

Nota

- 1 Lei de responsabilidade educacional americana, conhecida como *No Child Left Behind*.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRYK, Anthony S.; SCHNEIDER, Barbara. **Trust in schools**: a core resource for improvement. New York: Russel Sage Foundation, 2012.

DESCAMPS, Philippe. O modelo finlandês: unanimidade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2012. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1386>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da esperança**. 15. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Rio: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

GOUVEIA, Mariley S. **Cursos de ciências para professores do 1º grau**: elementos para uma política de formação continuada. 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

LEVIN, Henry M. **More than just test scores**. New York: Springer, 2012. Disponível em: <<http://roundtheinkwell.files.wordpress.com/2012/09/more-than-just-test-scores-sept2012-2.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

MACBEATH, John. et al. **A história de Serena**: viajando rumo a uma escola melhor. Porto: Asa Editores, 2005.

PARO, Vitor Henrique. (2011) Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011.

QUINTERO, Esther. The data-driven education movement. **Shanker Blog**, 22 out. 2012. Disponível em: <<http://shankerblog.org/?p=7015>>. Acesso em: 22 out. 2012.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. **Jornal O Estado de S. Paulo**, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2010.

_____. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Recebido em junho de 2013 e aprovado em junho de 2013

Participatory accountability

ABSTRACT: This study discusses the processes which regulate quality in the public school, contradictions, limitations and the consequences of using business models for educational policies. It also presents alternative models of assessment for school systems under participatory accountability in order to commit schools to a collective pact on quality for students' rights to learning.

Keywords: Entrepreneurial reformers. Public school. Participatory accountability. Public policies. Quality.

Responsabilisation Participative

RÉSUMÉ: Se discute ici le processus de régulation de la qualité de l'école publique, les contradictions, les limites et les conséquences de l'application du modèle des entreprises dans les politiques éducatives publiques. Est aussi présenté un modèle alternatif d'évaluation pour les réseaux d'enseignement selon un modèle de responsabilisation participative, qui engage les écoles dans un pacte de qualité, pour le droit de l'étudiant à l'éducation.

Mots-clés: Réformistes d'Entreprises. Ecole publique. Responsabilisation participative. Politiques publiques. Qualité.

Responsabilidad participativa

RESUMEN: Discute procesos de regulación de la calidad de la escuela pública, contradicciones, límites y consecuencias de modelos empresariales en las políticas públicas educacionales. Presenta modelos alternativos de evaluación para las redes de enseñanza bajo responsabilidad participativa, con el objetivo de comprometer los colectivos de las escuelas con un pacto de calidad, por el derecho del estudiante al aprendizaje.

Palabras clave: Reformadores empresariales. Escuela pública. Responsabilidad participativa. Políticas públicas. Calidad.