

AS TRANSFORMAÇÕES RECENTES DAS POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E INCIDÊNCIAS DAS FERRAMENTAS DE AÇÃO PÚBLICA*

CHRISTIAN MAROY**

ANNELISE VOISIN***

RESUMO: Propomos uma discussão sobre a diversidade das ferramentas e dos arranjos institucionais que são mobilizados para que sejam implantadas as políticas de *accountability*. Primeiramente, apresentamos as dimensões comuns dessas políticas, mas também a diversidade das formas que tomam em diferentes contextos. A seguir, discutimos as tipologias existentes dessas políticas e seus limites antes de desenvolver nossa proposta de tipologia evolutiva das políticas e dos instrumentos de *accountability* numa terceira seção. A análise da evolução das ferramentas utilizadas pelos governos públicos permite-nos assim delimitar o que há de novo nas “novas” políticas de *accountability*, e identificar os significados e os desafios sociopolíticos atuais.

Palavras-chave: Políticas educativas. *Accountability*. Instrumentos de ação pública. Tipologia.

CHANGES IN ACCOUNTABILITY POLICIES IN EDUCATION: ISSUES AND IMPLICATIONS OF POLICY TOOLS

ABSTRACT: Our purpose is to introduce a discussion on the diversity of tools and institutional arrangements which are mobilized to implement accountability policies. We first present the common dimensions of these policies as well as the diversity of forms they take over in different contexts. We then discuss the existing typologies for these policies and also their limitations before developing our proposal for a dynamic typology of policies and accountability instruments in a third section. The analysis of the evolution of the tools used by the government enables us to delimitate the novelty in the “new” accountability policies and to identify the meanings and the current socio-political challenges of these policies.

Keys words: Education policies. Accountability. Policy tools. Typology.

* Traduzido por Marisa Rossetto.

** Faculdade de Educação da Universidade de Montreal. Montreal – Canadá.

*** Faculdade de Educação da Universidade de Montreal. Montreal – Canadá.

Contato com os autores: <annelise.voisin@umontreal.ca>

LES TRANSFORMATIONS RÉCENTES DES POLITIQUES D'ACCOUNTABILITY
EN ÉDUCATION: ENJEUX ET INCIDENCES DES OUTILS D'ACTION PUBLIQUE

RÉSUMÉ: Nous proposons une discussion sur la diversité des outils et arrangements institutionnels qui sont mobilisés pour mettre en œuvre les politiques d'*accountability*. Nous présentons d'abord les dimensions communes de ces politiques mais aussi la diversité des formes qu'elles revêtent dans divers contextes. Nous discutons ensuite les typologies existantes de ces politiques et leurs limites avant de développer notre proposition de typologie évolutive des politiques et instruments d'*accountability* dans une troisième section. L'analyse de l'évolution des outils mobilisés par les pouvoirs publics nous permet ainsi de cerner ce qui fait la nouveauté des "nouvelles" politiques d'*accountability*, et d'en dégager les significations et les enjeux socio-politiques actuels.

Mots-clés: Politiques éducatives. *Accountability*. Instruments d'action publique. Typologie.

Há 20 anos, os sistemas educacionais de muitos países estão envolvidos em profundas mudanças de suas políticas educacionais. Na esteira da promoção da autonomia dos estabelecimentos escolares e de um processo de descentralização/desconcentração, testemunhamos o desenvolvimento de novas ferramentas de gestão e de controle a distância do desempenho das organizações e dos atores educacionais. Em diferentes graus e de diferentes maneiras, mas de forma cada vez mais visível, os Estados tornam-se "Estados avaliadores" (NEAVE, 1999), que implantam sistemas de indicadores nacionais que lhes permitem "dirigir" o sistema, "controlar" melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar de nível intermediário. Além disso, os procedimentos para avaliar os resultados dos estabelecimentos e, indiretamente, o trabalho dos professores são elaborados acompanhados de mecanismos mais ou menos instantâneo de prestação de contas. Estes dispositivos de *accountability* são supostamente para garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade. Inspirados pelas ideias da "new public management" (HOOD, 1991; POLLITT; BOUCKAERT, 2004; OECD, 2005), estes novos modos de regulação "pós-burocráticos" dos sistemas escolares (MAROY, 2008) surgiram a partir da década de 1980 nos Estados Unidos (LINDLE, 2009) ou na Inglaterra (BROADFOOT, 2000; OZGA, 2009) e se espalharam em um contexto socioeconômico globalizado onde os Estados procuram melhorar o desempenho dos sistemas educacionais e a qualidade de seus recursos humanos, com relação aos desafios socioeconômicos de uma sociedade dita "do conhecimento" (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2008).

A meta declarada é a de melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (a equidade), enfim controlar ou então reduzir os custos, ou seja, melhorar a eficiência. A escola fica, dessa forma, cada vez mais sujeita à obrigação de resultados e de desempenho que são implantados por políticas educacionais que recebem vários nomes: *accountability* muitas vezes

qualificada de “dura” nos países anglo-saxões, de “gestão” mais “suave” baseada na avaliação externa nos países da Europa continental, “gestão orientada por resultados” em Quebec. Estas apelações cobrem, na verdade, uma diversidade de arranjos institucionais e ferramentas de implantação das políticas que, no entanto, participam de um mesmo universo semântico, de um mesmo paradigma político considerando a escola um sistema de produção escolar (MAROY; MANGEZ, 2011). Nós as consideramos políticas de regulação por resultados, pois envolvem modos de regulação institucionais¹ dos sistemas educacionais em que a avaliação dos *outputs* dos sistemas organizacionais, referentes a objetivos e normas predeterminados, ocupa um lugar central.

Como discutiremos na sequência, tal noção está na verdade muito próxima da acepção mais ampla de *accountability*,² e mais precisamente da noção de *government based accountability* (HARRIS; HERRINGTON, 2006), que não se limita a dispositivos de prestação de contas.

Nosso objetivo é apresentar aqui uma discussão sobre a diversidade de ferramentas e mecanismos institucionais que são mobilizados para implantar as políticas de *accountability*. Neste sentido, vamos defender a hipótese de que as políticas de *accountability* podem assumir formas muito diferentes, dependendo da natureza das ferramentas empregadas e da concepção institucional da *accountability* que incorporam. Por isso é preciso distinguir formas novas das formas antigas de “responsabilização” das pessoas que trabalham com educação, das ferramentas a serviço da prestação de contas de tipo democrático *versus* as empresariais.

Começaremos por apresentar as dimensões comuns dessas políticas de regulação por resultados, mas também a diversidade de formas que tomam em diversos contextos. Num segundo momento, discutiremos as tipologias existentes das políticas de *accountability* e seus limites, o que nos permitirá consolidar nossa proposta de tipologia, e, numa terceira parte, fundamental para nossa proposta, buscaremos construir uma tipologia evolutiva e dinâmica das políticas e dos instrumentos de *accountability*. As tipologias existentes das políticas de *accountability*, a nosso ver, delimitam mal o que constitui a novidade e os desafios sociopolíticos das “novas” políticas de *accountability*; trata-se sobretudo da evolução das ferramentas utilizadas pelo Poder Público que permitem identificar os significados e os desafios sociopolíticos atuais.

As políticas regulatórias pelos resultados: dimensões comuns e diversidade

As políticas de regulação pelos resultados: quatro dimensões comuns

É possível distinguir vários traços comuns a estas políticas de regulação por resultados, se quisermos nos situar não em termos de detalhes específicos de cada

uma das políticas e dos instrumentos que ela implica, mas em sua configuração geral. Quatro linhas parecem, com efeito, atravessar as políticas de regulação por resultados.

Em primeiro lugar, essas políticas participam, “colocam em ação” e reforçam ao mesmo tempo um novo paradigma político³ no qual a escola é concebida não mais como uma instituição, mas como um “sistema de produção” (MAROY; MANGEZ, 2011). Como aponta F. Dubet (2002), estamos testemunhando o declínio do “programa institucional” da escola. A escola é de fato cada vez mais vista como um “sistema de produção” em termos de economia e da teoria das organizações (como um sistema *inputs/outputs*) (LAVAL, 2003) e não mais em termos da sociologia que interroga as diversas funções que ela cumpre dentro de um grupo social: desde a função de integração social, a função de “reprodução” da divisão social do trabalho, até a função de perpetuação de um patrimônio de conhecimentos, de valores e de referências cognitivas e culturais. Hoje, a política escolar tende, ao menos em parte, a ser pensada como uma meta de melhoria dos resultados, como uma busca para melhorar desempenhos do sistema em termos de eficácia, de equidade ou de eficiência. Trata-se de melhorar a qualidade, a organização, a coordenação, as “competências” dos agentes, todos eles termos que podem ser utilizados em qualquer tipo de organização de produção, o que está conduzindo, de forma crescente, já há mais de 30 anos, a múltiplas pesquisas inspiradas nas matrizes cognitivas da economia ou da teoria das organizações. Além disso, o desejável, ou seja, os objetivos da política, é, então, definido por referência aos indivíduos que compõem a sociedade, muito mais do que às comunidades nas quais eles se inscrevem. A formulação de objetivos faz-se em termos de aquisição dos indivíduos (de conhecimentos, competências, “*savoir-faire*” ou atitudes, ou até mesmo de “*savoir-être*”), de desempenho ou de realizações individuais. O que era desejável era, ao contrário, anteriormente definido em termo de valores, de normas ou de propriedades referentes à socialização necessária dos indivíduos, referente a entidades coletivas de pertencimento, à sociedade como um todo ou a uma comunidade – religiosa, por exemplo.

Segunda característica, os objetivos operacionais são expressos num formato de conhecimento especial: dados quantitativos, *data*, indicadores que se tornam “padrões” ou referências aos quais se confrontam os resultados efetivos. Segue-se a segunda característica fundamental de todas as políticas de regulação por resultados, a de governar por “números”, indicadores, medidas quantificadas (ROSE, 1991; OZGA, 2009; GREK, 2008; FELOUZIS; HANHART, 2011). A definição dos padrões torna-se, então, um verdadeiro desafio político, ainda que estejam ocultos pela densidade técnica dos instrumentos ou das disciplinas (estatística, edumetria, econometria) que são mobilizadas para forjá-los, o que, aliás, interroga a possibilidade de um debate crítico e propriamente político sobre as políticas escolares que finalmente não estejam somente ao alcance dos *experts*.

Uma terceira característica comum das políticas de regulação por resultados é a centralidade dos diversos instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos alunos (*testing*) que são postos em prática, ainda que as modalidades de implantação e de utilização dessas ferramentas de avaliação venham a constituir variantes extremamente importantes. Pode-se mesmo pensar que muitos dos elementos técnicos e institucionais, quando são implantados, põem em ação orientações e concepções muito diferentes de avaliação e prestação de contas (LEITHWOOD; EARL, 2000; MONS, 2009; BUISSON-FENET; PONS, 2010). O mesmo acontece com a periodicidade dessas avaliações externas ao percurso escolar, matérias às quais elas se referem, sua função explícita (diagnóstica, formativa, certificativa, avaliação do “desempenho escolar”), modo de interpretação e de comparação dos resultados, modalidades de sua publicação e, sobretudo, monitoramento dos resultados pelas organizações locais.

Finalmente, um quarto componente refere-se às ferramentas de ação pública (contratos, financeiras, regulamentares) que organizam as “consequências” das avaliações dos desempenhos e da prestação de contas. O que foi implantado para induzir, estimular ou até mesmo obrigar a mudanças nas escolas ou entidades escolares locais? Essas ferramentas podem realmente ser diferentes e contribuir para construir uma forma de *accountability* “dura” versus “suave” ou “reflexiva”, que envolve concepções do ator docente e do ato de ensinar que podem ser extremamente opostas (DUPRIEZ; MONS, 2011). Além das ferramentas que organizam o grau de pressão exercido sobre os atores locais dos sistemas escolares, seria também necessário organizar um inventário dos recursos e das ferramentas que são implantados no local para reforçar o “poder de ação” desses atores, como, por exemplo, as medidas de formação contínua, de desenvolvimento profissional, os recursos mobilizados em apoio às equipes.

Diversidade das políticas de controle por resultados

Se as políticas de regulação por resultados apresentam dimensões comuns, é preciso, porém, constatar que elas se revestem de formas relativamente diversificadas. Além da influência de contextos e de modelos transnacionais na gênese dessas políticas, algumas condições nacionais contribuíram para o surgimento das diferentes noções e políticas específicas que nós reunimos sob o nome genérico de “controle por resultados”. Foi assim que nos Estados Unidos surgiu um sistema de *accountability* com “grandes desafios”, orquestrado em escala federal e estadual, em resposta a uma crescente preocupação com o fraco desempenho do sistema de ensino norte-americano, mas também preocupado com a diferença de resultados persistente entre minorias étnicas e a maioria branca (HARRIS; HERRINGTON, 2006). Este sistema prevê o estabelecimento de normas curriculares e de desempenho no nível central, um “alinhamento” das avaliações e das práticas profissionais baseadas nessas normas,

sanções significativas para profissionais ou instituições que não conseguissem atingir os objetivos fixados em termos de desempenho.

Esse sistema de *accountability* com grandes desafios, na Europa, foi implantado principalmente na Inglaterra e no País de Gales (BROADFOOT, 2000; NORMAND; DEROUET, 2011), onde um sistema de controle e acompanhamento permanente do desempenho efetivo dos alunos e dos estabelecimentos escolares foi estabelecido em todo o sistema escolar. Neste contexto, P. Broadfoot (2000) considera o *accountability* um processo em duas etapas. Primeiramente, “trata-se da identificação e da mensuração do desempenho do sistema educacional em relação às metas previamente acordadas”. Em segundo lugar, “de uma resposta dada pelas instituições de ensino, por meio de mecanismos de controle destinados a identificar qualquer diferença entre as metas e os resultados” (p. 44).

Diferentemente da *accountability* dura de alguns estados norte-americanos, os países da Europa Continental se voltaram para o que Mons e Dupriez (2010) chamam de políticas de *accountability reflexiva*. Os sistemas de *accountability* “suave” ou “reflexiva” baseiam-se na suposição de engajamento e de reflexividade dos atores e num modelo de obrigação de resultados que façam preferencialmente apelo à autoavaliação e não à sanção externa. Em contextos europeus francófonos particularmente – Bélgica, França, Suíça –, a noção de *accountability* não foi quase utilizada exceto por pesquisadores e há relativamente pouco tempo. Os conceitos mais mobilizados são os de “direção” (DE LANDSHEERE, 1994), de avaliação das políticas educacionais ou ainda de obrigação de resultados (DEMAILLY, 2001; LESSARD; MEIRIEU, 2008; PONS, 2010, 2011).

Em linha com as diversas formas em que se apresentam as políticas de regulação por resultados, os instrumentos que são mobilizados por essas políticas são bem diferentes segundo os diversos contextos em que surgem. Cada uma delas incorpora um dos padrões de referência, ferramentas de avaliação externa dos desempenhos (alunos, funcionários, estabelecimentos, conforme o caso) e diversos mecanismos de prestação de contas, associados a consequências mais ou menos significativas para os atores em causa. Estes componentes se declinam por meio de configurações de instrumentos de ação pública bastante variáveis.⁴ As políticas de *accountability* apresentam, portanto, na realidade uma grande diversidade associada à forma como os diferentes instrumentos estão ligados, ou mesmo alinhados em várias configurações articuladas por padrões, ferramentas de avaliação, relação de prestação de contas (por exemplo, entre, por um lado, as “autoridades administrativas” e, por outro, os estabelecimentos e seus atores: professores, pais, diretores, alunos...).⁵ Em outras palavras, as ferramentas utilizadas e os mecanismos que as unem umas às outras constituem elementos de análise chave para compreender os significados e as orientações sociopolíticas diversas dos sistemas de *accountability* que eles operacionalizam.

Razão pela qual buscamos aqui desenvolver uma problematização mais aprofundada dessas configurações de ferramentas, começando por examinar as tipologias das políticas e dos dispositivos de *accountability* existentes na literatura para esboçar uma tipologia mais dinâmica de diversas configurações de ferramentas de *accountability*.

As tipologias das políticas de *accountability*: uma visão crítica

Os trabalhos visando categorizar as políticas de *accountability* podem ser classificados em duas grandes categorias. Por um lado, trabalhos recentes e, sobretudo, vindos dos Estados Unidos introduzem tipologias que se referem diretamente aos instrumentos mobilizados para implantar as políticas de prestação de contas. Por outro lado, trabalhos cuja meta relativamente genérica (KOGAN, 1988; LEITHWOOD; EARL, 2000) forjou tipologias baseadas, sobretudo, em princípios normativos ancorados em diversas tradições de filosofia política, embora cada tipo também implique diversas ferramentas de ação pública. O “modelo” de *accountability* volta-se, então, aos tipos de atores que têm legitimidade e poder para “pedir que se preste contas” ou aos que têm a obrigação de prestar contas.

Na primeira categoria, os trabalhos de Carnoy e Loeb (2002) distinguem, no contexto dos Estados Unidos, as novas formas das velhas formas de *accountability* (*old & new accountability*), em que o “novo” é baseado por um lado na mudança de escala da prestação de contas (o ator legítimo para pedir a prestação de contas passa do nível local/meso do distrito escolar ao nível do Estado) e, por outro, nos objetos aos quais se refere esta demanda. Na “*new accountability*”, não se trata mais somente de prestar contas sobre os “*inputs*” (recursos, meios) e sobre os processos (ensino, aprendizado), mas também e sobretudo sobre os “*outputs*”: sistemas de ensino, seus resultados. Entretanto, não são somente os resultados dos alunos que são medidos, mas, por meio deles, o desempenho dos estabelecimentos e do sistema educacional como um todo.

Outros autores se interessaram particularmente pelas questões relacionadas ao desempenho dos alunos e do sistema por diferentes atores. As políticas de *accountability* implantadas por diferentes sistemas norte-americanos foram assim diferenciadas de acordo com o nível de emissões de sanções e incentivos utilizados para incentivar ou obrigar as escolas e os professores a desenvolver sua habilidade de ensino e melhorar o desempenho de seus alunos (CARNOY; LOEB, 2002; HARRIS; HERRINGTON, 2006). As formas de *accountability* “com grandes desafios” (*high stake*) ou “duras” irão *pari passu* com sanções ou incentivos que têm consequências significativas para os atores;⁶ inversamente, quando esses mecanismos de sanções são mais brandos ou não existirem, fala-se de *accountability* com fracos desafios (*low stake*) ou “fraca” (*weak*).

Na segunda categoria de trabalhos, Kogan (1988) propõe uma tipologia baseada nos princípios normativos subjacentes à relação de prestação de contas e suas formas de organização. Ele propõe a seguinte definição da *accountability*: “*Accountability* pode ser definida como uma condição na qual os detentores de funções individuais são passíveis de revisão e aplicação de sanções, se suas ações não conseguem satisfazer as pessoas com quem eles estão em uma relação de prestação de contas” (KOGAN, 1988, p. 25). Esta definição pode ser qualificada de limitada, pois, por um lado, ela não comporta uma definição precisa das consequências da prestação de contas, e por outro lado comporta uma relação formal entre diversos atores. A prestação de contas se distingue assim da responsabilidade moral mais difusa de um profissional *vis-à-vis* com seus pares, consigo mesmo ou *vis-à-vis* com um cliente (*answerability*). Esta acepção limitada da *accountability* se junta a definições mais recentes, tais como as que são propostas, por exemplo, por Bovens (2007).

A tipologia desenvolvida por Kogan (Tabela 1) articula várias dimensões: os princípios normativos que criam a legitimidade do poder de exigir prestação das contas, a entidade que exerce o controle, os atores a quem cabe apresentar as contas.

Tabela 1

Modelos e abordagens da *accountability* segundo Kogan (1988)

Modelo	Princípios normativos	Entidade que exerce o controle	A quem prestar contas
Controle público hierárquico	Liberalismo político (democracia & estado de direito)	Autoridade política & Autoridade administrativa	Prestação de contas pela cadeia administrativa ou hierárquica
Profissional	Profissionalismo e competência	Colégio dos pares Direções (profissionais) Elites profissionais (ordem ou serviço de inspetor)	Pares ou elites profissionais
Consumerista (parceria ou mercado livre)	Democracia participativa ou liberalismo econômico	Conselhos de estabelecimentos Mercado	Usuários, parceiros locais, clientes

Ele distingue diferentes modelos normativos de *accountability* que se referem na verdade a contextos diferentes. No modelo de controle público e hierárquico (“*public state control and managerialism*”), o controle e a “prestação de contas” se exercem por uma autoridade institucional: “representantes eleitos”, funcionários pagos (por ex.: chefes de estabelecimentos). No modelo “profissional”, o controle é exercido

por profissionais, ao passo que no modelo chamado “consumerista” (incluindo duas variantes “partnership” e “free market”) são os usuários/parceiros ou os clientes que exercem o direito de controlar. O princípio de justificativa que sustenta cada modelo implica também filosofias políticas contrastantes.⁷ Assim, o primeiro modelo refere-se, sobretudo, aos princípios “liberais democráticos”: o liberalismo político implica, em nome da soberania democrática, a responsabilidade política dos eleitos e dos governantes em face de seus eleitores, que devem prestar contas de sua ação política e são susceptíveis de não serem reeleitos. Entretanto, as administrações públicas (seus dirigentes, indiretamente seus agentes) devem prestar contas para as entidades legislativas eleitas. A filosofia “liberal democrática” autoriza, portanto, a devolução do poder às administrações do Estado, que vai de par a uma prestação de contas por uma cadeia administrativa ou hierárquica (*accountability* chamada burocrática). O segundo modelo refere-se igualmente a essa mesma filosofia política, mas dispõe da mediação de uma *expertise* profissional a quem é delegada a responsabilidade de avaliar a prática e a competência de seus membros (delegada aos próprios professores, a um diretor que é um “*leading professional*” ou a um corpo de inspeção). Finalmente, o modelo “consumerista” refere-se a uma filosofia liberal que leva a limitar o papel do Estado na educação, deixando aos indivíduos e às famílias o cuidado de avaliar os serviços que lhes são prestados. Segundo Kogan (1988), esta prestação de contas aos usuários pode também se basear numa filosofia de democracia participativa.

Tabela 2

Modelos e abordagens da *accountability* segundo Leithwood e Earl (2000)

Modelo	Contribuição maior ao “bem educacional”	Atores que devem prestar contas	A quem prestar contas
Profissional	Práticas profissionais	Professores	Pares
Empresarial	Práticas de gestão	Chefes de estabelecimentos	Administradores
Mercado/competição	Competição e concorrência	Escola e chefes de estabelecimentos	Pais usuários
Descentralização dos poderes de decisão	Práticas profissionais e práticas empresariais	Professores Diretores de estabelecimentos	Comunidade local e administradores hierárquicos

Os tipos destacados por Leithwood e Earl (2000; Tabela 2) podem se aproximar dos modelos discutidos por Kogan (1988). O modelo do “mercado e da competição” está próximo do modelo “consumerista”, os modelos profissionais apresentam características semelhantes nas duas tipologias. No entanto, em Leithwood e Earl (2000), o fundamento dos tipos demonstrados baseia-se naquilo que contribui para a realização

dos objetivos da organização educacional (definido como o “bem do aluno”, na maioria das vezes medido por seus resultados acadêmicos). Assim, no tipo “profissional”, são as práticas dos profissionais que contribuem para os resultados; na abordagem “empresarial” as práticas de gestão dos diretores, ao passo que no tipo “mercado/competição” são os mecanismos do mercado e da concorrência que estão envolvidos no “bem educacional”.

Eles também distinguem os tipos em função das respostas a questões analíticas: “quem deve prestar contas”, “a quem”, “sobre o que”, “com que nível de prestação de contas (descrição, explicação, justificção)”, “com quais consequências?”. Na “competição de mercado”, são as escolas (especialmente sua direção) que devem prestar contas aos pais, pois eles têm o poder de escolher a escola, o que resulta num impacto sobre seu financiamento. Do mesmo modo, no modelo profissional são os pares (professores ou diretores) que podem pedir a prestação de contas a seus colegas, o que, aliás, pode ser feito com diversas ferramentas, pois, por um lado, pode tomar a forma de um controle coletivo da escola pelos profissionais (*professional control site-based management*) mediante um conselho escolar que eles dominam; por outro lado, o controle profissional pode passar pela mediação de uma ordem profissional ou de comitês profissionais de especialistas que estão encarregados de verificar se as práticas de contratação, de ensino, de avaliação dos professores atendem aos padrões estabelecidos (por referência aos *standard based reform* nos Estados Unidos). O modelo “empresarial” é um modelo que repousa, por sua vez, na utilização de métodos de gestão racional (como a planificação estratégica), em que os administradores da escola desenvolvem esforços “para criar escolas com finalidades bem definidas, eficientes e eficazes através da introdução de procedimentos administrativos mais racionais” (p. 14). Entretanto, este modelo se inscreve numa estrutura global da organização do sistema de ensino como um todo que será bastante centralizada e homogênea. É num último tipo que Leithwood e Earl (2000) introduzem uma lógica de “descentralização” associada à “nova gestão pública” e a várias formas de “*site-based management*” dos estabelecimentos – dando preferência seja à comunidade local, seja ao gestor, seja ao corpo de professores. Nesse tipo de descentralização, o foco da prestação de contas é centrado nos “resultados” obtidos.

Apesar de seu interesse, essas tipologias têm um limite empírico bastante evidente: elas não levam suficientemente em conta as principais características das políticas chamadas de “*new accountability*”, que são baseadas em diversas ferramentas de “avaliação dos resultados”. Assim, essas ferramentas são apenas marginalmente mencionadas por Kogan, em referência ao caso inglês, por Leithwood e Earl (2000), a respeito do último tipo “descentralização”, dando mais espaço à reforma dos “padrões” do que à utilização sistemática das avaliações dos resultados nos mecanismos de prestação de contas.

Além disso, outro limite dessas tipologias (em especial a de Leithwood) é o de colocar juntas no mesmo tipo (abordagem profissional) lógicas de *accountability* baseadas em instrumentos de ação pública muito diferentes: por um lado, lógicas de prestação de contas baseadas em desvios dos “padrões” supostamente técnicos, controlados por instâncias profissionais, e, por outro lado, um controle cruzado dos profissionais e das justificativas a apresentar a um “conselho escolar” controlado pelos professores.

Esboço de uma tipologia das políticas de *accountability*: discursos legitimadores e instrumentos de ação pública

Essa crítica das tipologias existentes baseadas, sobretudo, nos atores e nas relações de prestação de contas entre atores, além das filosofias políticas que as legitimam, leva-nos a supor que tais tipologias deixam de lado um ponto que nos parece essencial na análise da mudança das políticas de regulação por resultados. Os princípios de legitimidade ou as relações de prestação de contas (“quem deve prestar contas a quem”) não são as realidades que mais se transformam. São, sobretudo, as ferramentas de ação pública que mudam, justificadas pelos princípios de legitimação e pelo quadro normativo que nos parece parcialmente inalterado. Em outras palavras, as mudanças das políticas seriam mais bem aproveitadas por meio das “ferramentas”, de sua operacionalização, do que por meio dos princípios normativos ou das filosofias políticas que as justificam. Os atores que são levados a prestar contas e aqueles a quem se deve prestar contas não mudam significativamente; são principalmente os objetos e as consequências associadas à prestação de contas que evoluem, especialmente em razão de uma mudança de ferramentas.

Vamos tentar, na tabela seguinte, esboçar uma análise dessas mudanças, com foco nas transformações das ferramentas de ação pública, que operam em diversos sistemas educativos em matéria de controle e de prestação de contas.

No que concerne às várias formas de relação de prestação de contas (parte esquerda da Tabela 3), trata-se de “formas antigas” de prestação de contas, que não incluem os resultados (mas podem estar relacionadas aos “inputs”, aos processos ou às regras da organização) e que se desenvolveram de forma variável, dependendo do sistema educacional ou da época. Assim, em um sistema de prestação de contas centralizado (parte superior esquerda da Tabela 3), a forma dominante baseia-se em uma prestação de contas aos superiores hierárquicos conforme um esquema hierárquico e burocratizado baseado em ferramentas legais, regulamentares ou orçamentares, que pode se estender até o nível local. Este modelo de controle público “hierárquico” pode combinar-se de forma variável com diferentes tentativas, visando a “descentralizar” a totalidade ou uma parte do Poder Público (ver parte inferior esquerda da Tabela 3).

Tabela 3

Evolução das políticas de *accountability*: discursos, relações de prestação de contas e ferramentas

Discurso Normativo	SISTEMA: PRESTAÇÃO DE CONTAS CENTRALIZADA		Discurso Normativo
	<i>"Old accountability" (70-80)</i> <i>Relações de prestação de contas e ferramentas</i>	<i>"New accountability" (90-2000)</i> <i>Relações de prestação de contas e ferramentas</i>	
<p>Modelo democrático & burocrático</p> <p>Modelo profissional (baseado no ethos)</p>	<p><i>Prestação de contas hierárquica</i></p> <p>Ferramentas legais, regulamentárias, orçamentárias: isto é, controle do distrito ou rede escolar em conformidade com as regras (uso do orçamento ou atividades)</p> <p><i>Professores/elite administrativa ou profissional (distrito ou inspeção)</i></p> <p>Controle formal por elites profissionais: visita de inspeção individual, conselho e controle referentes a teorias e valores pedagógicos</p>	<p><i>Prestação de contas hierárquica</i></p> <p>Padrões de conteúdo & desempenho; testes, indicadores; contratos de desempenho; estímulos econômicos; ferramentas de informação e comunicação; ferramentas legais, regulamentárias, orçamentárias:</p> <p><i>Professores/elite profissional</i></p> <p>Padrões de práticas e competências; ferramentas de informação e comunicação (mídia, <i>web</i>)</p> <p>Relatório (individual ou coletivo) para elites profissionais referentes aos padrões e referenciais</p>	<p>Modelo democrático & burocrático</p> <p>Modelo profissional (baseado nos padrões)</p>
<p>Modelo empresarial & Modelo profissional & Parceria e democracia local</p>	<p><i>Professores/direção do estabelecimento</i></p> <p>Prestação de contas à direção referente a um projeto e uma gestão racional do estabelecimento) (<i>managerial accountability</i>)</p> <p><i>Professores/elite profissional</i></p> <p>"Colegialidade; relatório aos pares, à comunidade profissional, às elites profissionais" (<i>professional accountability</i>)</p> <p><i>Professores & direção/pais & comunidade local</i></p> <p>Relatório de atividades à comunidade (<i>community accountability</i>)</p>	<p><i>Professores/administradores locais / hierarquia</i></p> <p>Classificações, indicadores de desempenho; contratos; incentivos econômicos; ferramentas de informação e comunicação; ferramentas legais</p> <p>Relatório baseado em desempenhos e em conformidade com as atividades</p> <p><i>Professores/elite profissional</i></p> <p>(auto)controle individual ou coletivo das práticas pedagógicas relacionadas aos padrões</p> <p><i>Professores & direção/usuários da escola</i></p> <p>Relatório baseado em desempenho e estratégias para melhorar desempenhos</p>	<p>Modelo empresarial & Modelo profissional & Modelo baseado no mercado</p>
<p>Local: prestação de contas descentralizada</p>			

Assim, Leithwood e Earl (2000) apresentam uma abordagem da *accountability* que qualificam de “gerencial” (*management approach*); esse tipo de abordagem, como já dito, “inclui esforços sistemáticos para criar escolas com finalidades bem definidas, eficientes e eficazes através da introdução de procedimentos administrativos mais racionais” (p. 14). Em uma lógica visando desenvolver “a autonomia institucional”, o poder do diretor do estabelecimento de exigir prestação de contas de todo o pessoal da instituição pode, portanto, crescer, ainda que ele próprio tenha também de prestar contas aos níveis hierárquicos superiores. Tal ótica baseia-se na crença de que as estruturas da escola não são um problema, mas que uma gestão mais racional (planificada, orientada por dados, que segue o plano das ferramentas de desenvolvimento profissional e é acompanhada pelo pedagógico) pode se traduzir por uma melhor eficácia escolar. Assim, a *expertise* gerencial e a valorização da autonomia de gestão são a base do aumento do poder de “exigir prestação de contas” e, simultaneamente, de maior obrigação da direção da escola de prestar contas a um nível hierárquico superior.

Essa forma de “gestão”, muito em voga nos anos de 1980, não é a única possível naquela época. Em outros contextos, a autonomia dos estabelecimentos pode ir de mãos dadas com o aumento do poder coletivo local exercido seja pelos profissionais eles próprios (*professional accountability*), seja por comunidades locais que são “partes interessadas” e parceiras da escola – especialmente os representantes coletivos dos pais (*community based accountability*; LEITHWOOD; EARL, 2000, p. 5). No primeiro caso, para Leithwood e Earl (op. cit.), como os professores têm um poder coletivo e colegial nas decisões-chave (orçamento, currículo e por vezes de pessoal), eles terão também a responsabilidade e a obrigação de prestar contas *vis-à-vis* tanto à hierarquia (distrito) quanto *vis-à-vis* aos pais e estudantes. Esse tipo de *accountability* é justificado pelo fato de que os professores estão supostamente mais próximos dos alunos e são os mais informados para orientar as decisões relevantes; no entanto “sua participação na decisão” deve aumentar seu engajamento e seu envolvimento. É, portanto, uma lógica de “democracia participativa” restrita aos profissionais, que aqui é invocada para justificar sua autonomia de ação e, para além, sua obrigação de prestar contas.

Finalmente, seguindo ainda as formas antigas de *accountability*, nesta lógica de “prestação de contas” local acoplada a uma estrutura burocrática e hierárquica, um último caso possível é o da escola que seria controlada pela “comunidade local” ou pelos parceiros significativos da escola, que são primeiramente os pais. A seguir, são os “representantes” desses últimos em conselhos escolares que são os destinatários da prestação de contas: o diretor do estabelecimento e indiretamente os professores, coletivamente, devem prestar contas aos representantes eleitos da comunidade. Se essa prestação de contas também pode ser feita no nível distrital, é uma responsabilidade conjunta de ambos os níveis de ação de se justificar sobre as

decisões tomadas junto à comunidade local como um todo, especialmente no caso de eleições dos membros dos comitês de estabelecimentos ou de distritos. Nessa forma de prestação de contas, a insatisfação do eleitor pode levar à não reeleição dos mandatários. Novamente, trata-se de uma lógica de “democracia participativa local” que é mobilizada para justificar o poder dos usuários locais, que devem, no entanto, atingir o nível de interesse das demandas gerais de seus eleitores, uma vez que ali eles são “representantes”.

Estas diferentes figuras da prestação de contas assim apresentadas (prestação de contas a um superior hierárquico e também aos mandatários públicos eleitos em nível central; prestação de contas local à direção da escola, a um coletivo de profissionais ou a uma comunidade local) obviamente não têm o mesmo peso nas efetivas realidades, a colegialidade pura entre professores sendo, por exemplo, bastante rara. Além disso, as tipologias existentes referem-se a diferentes modelos e discursos normativos permitindo justificá-las ou a diferentes concepções daquilo que “conta” como recurso-chave para garantir e alcançar as metas definidas nas instituições e organizações educativas.

Nós assumimos a hipótese de que os fundamentos ideológicos das diferentes formas de *accountability* não mudaram significativamente nas últimas décadas, ao passo que, na prática, o lugar da *accountability* é muito mais evidente hoje do que nunca. É bem mais por meio da implantação de novos instrumentos de ação pública (LASCOUMES; LE GALÈS, 2004), por meio dos efeitos que produzem, das orientações normativas e cognitivas que incorporam que se opera a mudança das políticas e que se renova o significado sociopolítico da *accountability*. Entretanto, os diferentes discursos justificadores dessas ferramentas permanecem essencialmente disponíveis e são utilizados por muitos atores para justificar a introdução de mudanças de ferramentas técnicas; assim serão justificadas novas formas de *accountability* recorrendo ao princípio do caráter público do financiamento da educação. Será, portanto, legítimo para os eleitos ou a sua hierarquia administrativa pedir a prestação das contas aos profissionais. Da mesma forma, o “profissionalismo docente” poderá ser o princípio normativo justificando a implantação de novas formas de prestação de contas dos professores às “elites profissionais” (organismos de inspeção ou associações profissionais) referentes aos padrões estabelecidos. Além disso, a legitimidade de uma lógica gerencial poderá justificar a prestação de contas dos professores aos administradores locais e indiretamente à cadeia hierárquica.

Na Tabela 3, concentrando-se agora nas colunas da direita, podemos constatar que os atores que pedem prestação de contas não mudam muito, assim como aqueles que devem prestar contas. O que muda, sobretudo, é o “como” e “sobre o quê”. Além disso, são as consequências associadas à prestação de contas que evoluem.

Assim, o Estado torna-se avaliador e não se contenta mais em verificar se as regras foram respeitadas ou os orçamentos bem ajustados às necessidades; ele multiplica os instrumentos para a avaliação dos resultados (que, aliás, já existiam em alguns casos) para usá-los como ferramentas de gestão dessas políticas e não exclusivamente como ferramentas pedagógicas a serviço de uma regulamentação local de tipo pedagógico pelos profissionais (MONS, 2009). As avaliações externas estão sendo cada vez mais utilizadas para “regular” e orientar o comportamento dos atores intermediários e locais. Esse aumento da avaliação caminha junto com uma maior explicitação dos padrões curriculares e de desempenho que devem (ao menos teoricamente) sustentar as avaliações. Evidentemente falta ainda ver até que ponto tal “alinhamento” dos padrões é uma meta e se ele é benfeito na prática.

No entanto, as consequências que acompanham uma situação na qual os objetivos não são respeitados poderão ser mais ou menos “duras” de acordo com a concepção que os políticos têm dos atores e do que os “move”. Assim, quando um modelo de *homo strategicus/oeconomicus* é o preferido, a teoria da ação inscrita nas ferramentas de *accountability* poderá reconhecer um ator mais ou menos reduzido a um ator estrategista, sensível somente a seus interesses e às restrições ou aos recursos que o afetam. Tratando-se de dar sequência aos resultados da avaliação, as medidas de acompanhamento desta *accountability* “dura” (MONS; DUPRIEZ, 2010) serão pensadas em termos de incentivos e de restrições: consequências financeiras (individuais ou coletivas), em termos de gestão de carreira, de imagens individuais ou coletivas. No entanto, se a teoria da ação que orienta a política e suas ferramentas pressupõe um ator mais socializado e inscrito nas obrigações e normas sociais, marcado cognitivamente por suas formações e experiências passadas, definida também por opções normativas e pedagógicas as quais ele valoriza, os instrumentos que enquadraram as consequências das avaliações serão diferentes. Tratar-se-á de ordenar à organização ou ao profissional que se confrontem com seus resultados, com os pontos fortes e fracos organizacionais ou profissionais. Nesta *accountability* “suave”, trata-se de fazer evoluir pela formação, pelo acompanhamento, por diversos dispositivos que favorecem a mudança de prática ou a reflexão.

Além disso, o profissionalismo e suas instituições estruturantes também evoluem: o profissionalismo docente mobilizado para justificar a colegialidade local é atualmente mobilizado para justificar um maior controle das práticas de ensino ou de formação mensuradas em termos de “padrões” implantados baseados em “competências” dominadas, ou de “práticas” empregadas sob o olhar dos outros profissionais ou do grande público (MAROY, 2009b). Em suma, a justificação e a referência a uma ideologia profissional continuam, mas servem para sustentar o recurso a ferramentas de *accountability* muito diferentes: “padrões” de um lado, implantação de ferramentas de consultoria e de comunicação no nível local de outro. Ferramentas

que acompanham concepções diferentes ou mesmo opostas do profissionalismo docente – *ethos based versus standard based professionalism* (SACHS, 2001).

Da mesma forma, a necessidade de ter de atender as demandas e necessidades dos alunos (ou de seus pais) já sustenta modelos de “comunidades escolares locais”, equipadas com instrumentos de democracia participativa (conselho de estabelecimento, eleição escolar) cujos eleitos se tornavam os intermediários das necessidades de seus eleitores ao mesmo tempo em que os atores deviam prestar contas a eles. Atualmente, o surgimento de modelos de mercado como uma ferramenta de prestação de contas a todos os indivíduos/pais/clientes da escola pode ainda contar com um discurso de satisfação das necessidades e aspirações dos usuários/clientes. Entretanto essa ferramenta implantada apresenta, para os atores que devem prestar contas, consequências significativamente mais importantes que mudam o significado das políticas atuais.

Conclusão

Os instrumentos utilizados no quadro das políticas de controle por resultados são diversos e variados de acordo com os contextos políticos nacionais. Se diferentes tipologias quiseram dar sentido a essa diversidade, elas se desenvolveram em duas direções: por um lado, certas tipologias partem das “consequências” e dos desafios da *accountability* para os atores sujeitos à prestação de contas, distinguindo formas de *accountability* dura ou suave, reflexiva ou focada em sanções. Outros constroem sua tipologia baseando-se principalmente nas questões de saber “quem presta conta, a quem, sobre o quê, com quais consequências?”. Chegam, então, a interpretar e a distinguir diferentes formas de relação de prestação de contas, seja baseando-se no tipo de atores e de ação que deve ser submetida à avaliação e à prestação de contas, porque eles são supostamente decisivos na eficiência educacional; seja baseando-se nas filosofias políticas que justificam as relações de prestação de contas (valorização de uma prestação de contas ao Estado, ao mercado, aos profissionais).

Nós mostramos que essas tipologias não bastam para produzir uma inteligibilidade das transformações das formas de *accountability* no setor da educação; sobretudo porque elas deixam de lado as ferramentas mais recentes, as mais visíveis, mobilizadas pelos poderes públicos nos últimos anos: as ferramentas de avaliação dos desempenhos.

Quanto a nós, parece-nos que, nesta área das políticas de *accountability*, a abordagem por instrumentos (LASCOURMES; LE GALÈS, 2004) é particularmente oportuna e pertinente. De fato, as políticas recentes (1990-2000) distinguem-se menos das antigas (1970-1980) pelos princípios ou por filosofias políticas que elas convocam para legitimar-se do que pelas ferramentas que implantam. Nós mostramos que o

sentido da prestação de contas para o Estado ou para autoridades administrativas, profissionais ou aos usuários e à comunidade local se transforma de acordo com o tipo de ferramentas utilizado. É fundamental levar em conta as ferramentas, pois é por seu intermédio que o alcance, as consequências e, portanto, o significado socio-político da “prestação de contas” se transformam. É a mudança das ferramentas que altera o sentido de um “controle” público, de uma prestação de “contas”. Em outras palavras, são na verdade as ferramentas que mudam as formas da regulação, muito mais que os referentes ideológicos ou políticos que são convocados para justificá-las (referência à soberania democrática do Estado, à legitimidade do “mercado”, das solicitações dos usuários ou legitimidade da expertise e da ética dos profissionais).

Dessa hipótese derivam várias pistas heurísticas que nos parece importante aprofundar nas pesquisas futuras. Em primeiro lugar, nós podemos supor que o sentido e o impacto das políticas de *accountability* devem muito às configurações de ferramentas diferenciadas que são constitutivas dessas políticas. Seria, então, conveniente interrogar diacronicamente as trajetórias das políticas, começando pelo desenvolvimento das ferramentas que as constituem e especialmente sobre a evolução das articulações entre essas ferramentas. Analisar essas configurações evolutivas de ferramentas, como um ponto de entrada empírica da análise, poderia ainda acentuar as questões da coerência ou das contradições entre essas ferramentas. A questão de seu alinhamento também continua aberta, ainda que, de forma normativa, os modelos econômicos da *accountability* a considerem muitas vezes uma condição de eficácia. As distâncias por vezes consideráveis entre as realidades e os “modelos teóricos” da *accountability* ainda devem ser exploradas, tais como suas condições sociais e institucionais de emergência. Além disso, é preciso ainda assinalar que essas análises permanecerão parciais, caso não investiguem também os “usos” efetivos dessas ferramentas, como são recebidas e traduzidas pelos atores locais, e as dinâmicas de seu “uso” nos estabelecimentos concretos.

Notas

1. A regulação institucional refere-se aos “arranjos institucionais definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado que contribuem para coordenar e orientar a ação do sistema educativo através da distribuição dos recursos e obrigações” (MAROY, 2004, p. IV).
2. Preferimos manter o termo anglo-americano *accountability*. Conforme argumenta Broadfoot (2000, p. 44), “a língua francesa não tem um termo específico que recubra todo o sentido de *accountability* em inglês”. Segundo os contextos discursivos, seria conveniente traduzi-lo pelo termo (político ou moral) “responsabilidade” e, em outros, pelo termo (com sentido mais próximo à contabilidade) “prestação de contas” ou “imputabilidade”.
3. Por paradigma político, compreenda-se uma matriz normativa e cognitiva na qual se construiu o “pensável” e o “desejável” em termos de política educacional. Assim, este paradigma informa o conceito da escola, mas também a abordagem das políticas educacionais, seus valores de referência, seus objetivos (definição da diferença entre o real e o desejável) e como reverter (suas teorias da

ação) (consultar MULLER, 2000). Evidentemente, aqui destacamos a oposição ideal-típica e analítica, que não é encontrada em estado puro nas declarações políticas.

4. Em linha com a sociologia dos instrumentos de ação pública, manteremos a definição proposta por Lascombes e Le Galès (2004, p. 13): “um instrumento de ação pública é um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus beneficiários em função das representações e dos significados que transmite”.
5. Esta diversidade e complexidade empírica aparecem na literatura institucional elaborando um inventário dos instrumentos de avaliação ao nível do sistema ou dos estabelecimentos (ver, por exemplo, para a Europa, EURYDICE, 2004, 2009).
6. Podem ser, por exemplo, resultados de exames externos condicionando o acesso a um nível superior de educação para os alunos e seus pais; a publicação dos resultados destinada aos pais num contexto de livre escolha; a conquista do controle da escola ou do distrito escolar por um nível de controle superior, a ameaça de fechamento da escola, a substituição do *staff* ou da direção em caso de repetidos maus desempenhos e falta de melhora; incentivos financeiros individuais ou coletivos associados aos desempenhos pedagógicos.
7. Esta tipologia é mais normativa que analítica, pois se trata, segundo Kogan (1988), de modelos mobilizados pelos atores para justificar as práticas em vigor, ao invés de descrevê-las.

Referências

BOVENS, X. Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, v. 13, n. 4, p. 447-468, 2007.

BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v. 130, p. 43-55, 2000.

BROWN, P.; LAUDER, H.; ASHTON, D. Education, globalisation and the future of the knowledge economy. *European Educational Research Journal*, v. 7, n. 2, p. 131-156, 2008.

BUISSON-FENET, H.; LE NAOUR, G. *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments*. Toulouse: Octares, 2008.

BUISSON-FENET, H.; PONS, X. *Les pratiques d'évaluation externe des établissements scolaires en France, au Royaume-Uni et en Suisse (Recherche Evalex)*. Paris: Largotec Université de Paris-Est, 2010.

CARNOY, M.; LOEB, S. Does external accountability affect student outcomes?: a cross-state analysis. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, Washington, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

DATNOW, A.; PARK, V. Conceptualizing policy implementation. In: PLANK, D.; SCHNEIDER, B.; SYKES, G. (Org.). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge, 2009. p. 348-361.

DE LANDSHEERE, G. *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck, 1994.

DEMAILLY, L. *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles: De Boeck, 2001.

- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. *L'efficacité dans l'enseignement: promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck, 2009.
- DUPRIEZ, V.; MONS, N. Les politiques d'accountability: du changement institutionnel aux transformations locales. *Education Comparée*, v. 5, p. 7-16, 2011.
- EURYDICE. *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles: Eurydice, 2004.
- EURYDICE. *Les évaluations standardisées des élèves en Europe*. Bruxelles: Eurydice, 2009.
- FELOUZIS, G.; HANHART, S. *Gouverner l'éducation par des nombres?: usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck, 2011.
- GREK, S. From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, v. 7, n. 2, p. 208-218, 2008.
- HARRIS, D.N.; HERRINGTON, C.D. Accountability, standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, Chicago, v. 112, n. 2, p. 209-238, 2006.
- HOOD, C. A public management for all seasons? *Public Administration*, London, v. 69, p. 3-19, 1991.
- KOGAN, M. *Education accountability: an analytic overview*. 2. ed. London: Hutchinson, 1988.
- LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. *Gouverner par les instruments*. Paris: SciencesPo, 2004.
- LAVAL, C. *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte, 2003.
- LEITHWOOD, K.; EARL, L. Educational accountability effects: an international perspective. *Peabody Journal of Education*, Nashville, v. 75, n. 4, p. 1-18, 2000.
- LESSARD, C.; MEIRIEU. *L'obligation de résultats en éducation*. Bruxelles: De Boeck, 2008.
- LINDLE, J.C. Assessment policy and politics of information. In: PLANK, D.; SCHNEIDER, B.; SYKES, G. (Org.). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge, 2009. p. 319-332.
- MANGEZ, C. *Evaluer et piloter l'enseignement: analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone*. 2011. Tese (Doutorado) – Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2011.

MAROY, C. Présentation du numéro thématique "Sociologie des régulations de l'enseignement: une comparaison européenne". *Recherches Sociologiques*, Louvain, v. 35, n. 2, p. 1-4, 2004.

MAROY, C. Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement? *Sociologie et Sociétés*, Montreal, v. 40, n. 1, p. 31-54, 2008.

MAROY, C. Réforme de l'inspection et montée de la régulation par les résultats en Belgique: incidences des institutions, des intérêts et des idées. In: PELLETIER, G. (Org.). *La gouvernance en éducation: régulation et encadrement dans les politiques*. Bruxelles: De Boeck, 2009a. p. 53-71.

MAROY, C. Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In: MOTTIER, L.; CRAHAY, M. *Evaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck, 2009b. p. 83-100.

MAROY, C.; MANGEZ, C. La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: nouveau paradigme politique et médiation des experts. In: FELOUZIS, G.; HANHART, S. (Org.). *Gouverner l'éducation par des nombres?: usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck, 2011. p. 53-76.

MONS, N. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v. 169, p. 99-139, 2009.

MONS, N.; DUPRIEZ, V. Les politiques d'*accountability*. *Recherche et Formation*, Paris, v. 65, 2010.

MULLER, P. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, Paris, v. 50, n. 2, p. 189-207, 2000.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, Oxford, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1999.

NORMAND, R.; DEROUET, J.-L. Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v. 174, p. 5-20, 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Modernizing government: the way forward*. Paris: OCDE, 2005.

OZGA, J. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, London, v. 24, n. 2, p. 149-162, 2009.

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. *Public management reform: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University, 2004.

PONS, X. *Evaluer l'action éducative*. Paris: PUF, 2010.

PONS, X. *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris: PUF, 2011.

ROSE, N. Governing by numbers: figuring out democracy. *Accounting Organizations and Society*, Oxford, v. 16, n. 7, p. 673-692, 1991.

SACHS, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, v. 16, n. 2, p. 149-161, 2001.

Recebido em 13 de junho de 2013.

Aprovado em 17 de julho de 2013.