

Dispositivos de *accountability* escolar no espaço social: entre o controle e a responsabilidade da escola*

José Emilio Díaz Ballén

Resumo

A pesquisa contribui para o debate no entendimento do papel do Estado avaliador e da submissão aos organismos internacionais, bem como da associação com instituições governamentais permeadas pela racionalidade neoliberal. O processo de investigação permitiu uma reflexão crítica sobre a seguinte pergunta: quais são as abordagens, os dispositivos e as consequências geradas pela associação de políticas de avaliação e responsabilização para sistemas educacionais a nível internacional e regional? Para isso, utilizou-se uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e hermenêutica de documentos governamentais e não governamentais, por meio de análise de conteúdo. Consequentemente, os resultados demonstram como os dispositivos de *accountability* correspondem à marcha da arbitragem cultural que acaba por regularizar as práticas de medição a partir de uma racionalidade neoliberal e a operacionalização desses dispositivos que visam reproduzir a violência simbólica no espaço social da escola devido aos baixos resultados de provas externas e padronizadas. Esses dispositivos, que objetivam os processos escolares, estão desarticulados dos diversos contextos e da realidade polifônica de onde provêm os sujeitos educativos

Palavras-chave: *accountability*; responsabilidade; controle; espaço social.

* Artigo baseado e derivado da pesquisa de pós-doutorado titulada *Políticas de evaluación educativa y de rendición de cuentas en Brasil y Colombia: estudio de caso comparado*, endossada e aprovada pelo Doctorado Interinstitucional en Educación, sediado na Universidad Pedagógica Nacional, na cidade de Bogotá, Colômbia. Pós-doutorado realizado em 2021.

Abstract

School accountability devices in the social space: between control and school responsibility

This study contributes to the debate on understanding the role of an evaluating state and its submission to International Organizations, as well as the correlation with government institutions permeated by a neoliberal rationality. The investigative process allowed for a critical reflection on the following question: What are the approaches, devices and consequences generated by the association of assessment and accountability policies for educational systems at the international and regional levels? To this effect, a qualitative methodology, with a descriptive and hermeneutic nature, was employed over governmental and non-governmental documents through content analysis. Consequently, the results demonstrate how the accountability devices correspond to the stride of cultural arbitration that ends up regularizing measurement practices based on a neoliberal rationality and the operationalization of these devices that aims to reproduce symbolic violence in the social space of the school due to low results on external and standardized tests. Such devices, which give significance to the school processes, are ultimately disconnected from various contexts and the polyphonic reality from which educational subjects derive from.

Keywords: accountability; answerability; control; social space.

2

Resumen

Dispositivos de accountability escolar en el espacio social: entre el control y la responsabilización de la escuela*

La investigación contribuye al debate en la comprensión del papel del Estado evaluador y la sumisión a los Organismos Internacionales, así como la asociación con las instituciones de gobierno permeadas por una racionalidad neoliberal. El proceso de indagación permitió una reflexión crítica sobre la siguiente pregunta: ¿cuáles son los enfoques, dispositivos y las consecuencias que se generan de la asociación de las políticas de evaluación y de rendición de cuentas para los sistemas educativos a nivel internacional y regional? Para eso, se ha recurrido a una metodología cualitativa, de carácter descriptivo y hermenéutico de los documentos gubernamentales y no gubernamentales, mediante el análisis de contenido. En consecuencia, los hallazgos demuestran como los dispositivos de accountability corresponden a la marcha de arbitrios culturales que terminan regularizando prácticas de medición desde una racionalidad neoliberal y la operativización de estos dispositivos dirigidos a reproducir una violencia simbólica en el espacio social de la escuela debido a bajos resultados en pruebas externas y estandarizadas. Estos dispositivos, que objetivan los procesos escolares, están desarticulados de los diversos contextos y de la polifónica realidad de la que provienen los sujetos educativos.

Palabras clave: accountability; rendición de cuentas; control; espacio social.

Introdução

Para começar, o estudo analítico e reflexivo dos documentos selecionados leva em conta as contribuições teóricas da sociologia crítica de Bourdieu ([1997¹] 2022a), em particular, duas categorias são reconstruídas, *capital cultural e espaço social*, e alguns de seus conceitos associados. Para o sociólogo, o capital é concebido como um conjunto de bens que podem ser consumidos, reproduzidos e distribuídos – desejados e valorizados – cujo objetivo é a acumulação. O conceito de capital é fundamental aqui, uma vez que ele forma o sujeito na lógica da exploração de recursos materiais e imateriais. Vale ressaltar que busca gerar mais recursos culturais, projetar mais desses recursos, configurando uma posição social de vantagem em relação aos demais; bordando, assim, um processo de *distinção social*.

Nesse sentido, o *capital cultural* é distribuído, em maior ou menor grau, entre os indivíduos que compõem a sociedade. Isso significa que todos os sujeitos têm a possibilidade de acessar o capital cultural, que constitui um princípio de diferenciação social tão importante quanto o capital econômico. Como demonstra Bourdieu (2022a, p. 69-70), “a variável educacional, o capital cultural, é um princípio de diferenciação quase tão poderoso quanto o capital econômico. Há toda uma nova lógica de luta política que não pode ser compreendida sem levar em conta a distribuição do capital cultural e sua evolução”. Nessa ordem de ideias, a distribuição do capital cultural é equitativa na medida em que é repartida no espaço social da escola. Entretanto, essa distribuição de recursos culturais pode gerar vantagens ou desvantagens para os indivíduos, dependendo de suas possibilidades de acesso à educação de qualidade, da maior ou menor distinção social com a implementação de ferramentas de medição de qualidade.

Para Bourdieu ([1997] 2022a, p. 36), o *espaço social* pode ser definido como uma realidade invisível que não pode ser mostrada ou sentida como existente, mas que organiza as práticas dos agentes – “é a primeira e a última realidade, uma vez que dirige até mesmo as representações que os agentes sociais podem ter sobre ela. [...]”. Consequentemente, o espaço social dos sistemas educacionais e das escolas torna-se o espaço simbólico por onde transitam os dispositivos de prestação de contas-*accountability*, ao mesmo tempo em que são legitimados como árbitros culturais que acabam por regularizar e reproduzir práticas padronizadas de mensuração a partir de uma racionalidade neoliberal, típica do Estado avaliador. Essa operacionalização de dispositivos visa a reproduzir a violência simbólica, tanto em termos de controle quanto na forma como a responsabilidade pela qualidade de educação é atribuída às escolas e aos professores em geral.

Os vetores acima extraídos da disciplina de sociologia de Bourdieu ([1997] 2022a) nos permitem situar o objeto de estudo e reflexão das ferramentas de controle de *accountability* (responsabilização) escolar na esfera da práxis educacional. A esse respeito, Bajtín ([1982²] 2008), p. 248) afirma que “as possibilidades da

¹ Ano da primeira publicação de *Capital cultural, escuela y espacio social*.

² Ano da primeira publicação de *Estética da la creación verbal*.

atividade humana são inesgotáveis, porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que a própria esfera se desenvolve e se torna mais complicada”. Por outro lado, a escola é um dos espaços sociais onde se exerce um maior exercício de controle e auditoria por meio da formulação e implementação de políticas educacionais e dispositivos de prestação de contas, a partir da *accountability* escolar (Díaz Ballén, 2021; Posada Escobar; Díaz Ballén, 2022).

1 O *design* qualitativo como uma possibilidade de análise e reflexão sobre políticas de responsabilidade e *accountability* escolar

Sendo um *design* qualitativo de natureza descritiva e abordagem hermenêutica, é uma possibilidade de interpretar, analisar e explicar os dados empíricos tratados para aprofundar o conhecimento e o debate que se gera a partir da associação de políticas públicas e dispositivos de prestação de contas no contexto de sua globalização (Sampieri, 2018).

Em seguida, a pesquisa com abordagem qualitativa teve como objetivo aprofundar e contribuir para o debate sobre a compreensão do papel do Estado avaliador e a submissão aos Organismos Internacionais (OIs) que financiam determinadas políticas educacionais, em diversos países, bem como a associação com instituições governamentais permeadas pela racionalidade neoliberal. Nesse sentido, o processo de investigação permitiu uma reflexão crítica sobre a questão: *quais são as abordagens, os dispositivos e as consequências geradas pela associação de políticas de avaliação e prestação de contas para os sistemas educacionais em nível internacional e regional?*

De acordo com o objetivo e a formulação da pergunta de pesquisa, o percurso metodológico compreendeu três momentos inter-relacionados de intervenção, com os quais o processo de análise foi construído e os resultados foram obtidos:

- a) Revisão e análise de artigos científicos publicados em periódicos educacionais indexados em bases de dados internacionais, como Dialnet, Redalyc ou equivalentes; jornais, periódicos e revistas de circulação internacional e nacional no período de 2006 a 2020 (60 documentos consultados), com o objetivo de identificar e selecionar a base teórica desses estudos e os principais achados sobre os usos empíricos da avaliação como medida em associação com mecanismos de responsabilização nos sistemas educacionais.
- b) A construção de matrizes com os principais resultados obtidos dentro da estrutura das contribuições teóricas da sociologia crítica. No nível conceitual, foram estudadas abordagens e formas de prestação de contas e dispositivos de *accountability*. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme definido por Bardin (1991). Para a produção de resultados qualificados, o *software* de análise de dados qualitativos

NVIVO Pro, versão 12, foi usado para processar os dados empíricos coletados na revisão da literatura em alguns países – ferramenta que nos permitiu construir códigos conceituais nos documentos, classificá-los por famílias e, em seguida, propor os três principais construtos teóricos para os resultados.

- c) Análise descritiva e reflexiva das políticas de responsabilidade e dos dispositivos de *accountability* escolar em alguns países, com base no *corpus* teórico da sociologia crítica de Bourdieu.

2 Resultados e discussão sobre políticas de responsabilidade e *accountability* escolar

2.1 Sobre o Estado avaliativo e a submissão às políticas de responsabilidade

Essas políticas invasivas no espaço social da escola estão enraizadas nos vários discursos políticos e econômicos que buscam legitimar a garantia de qualidade nos sistemas educacionais nacionais. Como resultado, as várias ferramentas procuram responsabilizar os gestores e os professores em serviço pelos baixos resultados obtidos pelos estudantes em provas externas e padronizadas, conforme destacado em *Educational accountability: high and low points of its implementation and challenges for Latin America* (Veja Rodríguez, 2015) e confirmado em *Políticas y prácticas de accountability escolar: entre el control y regulación en los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia* (Posada Escobar; Díaz Ballén, 2022).

Nessa ordem de ideias, é importante situar as diferentes fases da expansão da avaliação como prestação de contas e, dessa forma, a irrupção da *accountability* escolar que acaba intervindo na gestão educacional a serviço do capital cultural para reprodução. No livro *The new imperatives of educational change: achievement with integrity*, Shirley (2017) comenta sobre a Nova Gestão Pedagógica e as evidências no processo de aceleração das reformas que visam à padronização do ensino, da aprendizagem, do currículo e da avaliação.

Cabe ressaltar que o início dessas reformas remonta à década de 1990, conforme estudos de Dale (1999) e Ángulo Rasco (2019), que mostram o crescimento e a expansão do fenômeno da padronização neoliberal. Respectivamente, é possível demonstrar, a partir de Bourdieu ([1979³] 2022b), como os sistemas educacionais e as escolas são cenários para operar as ferramentas da racionalidade dominante com o objetivo de reproduzir desigualdades e distinções no espaço social:

[...] a instituição escolar contribui (insisto nesta palavra) para reproduzir a distribuição do capital cultural e, com ele, para a reprodução da estrutura do espaço social. (...) o modo de reprodução, e faz com que o capital vá para o capital e a estrutura social tenda a se perpetuar. A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural opera na relação entre as estratégias familiares e na lógica específica da instituição escolar. (Bourdieu, 2022b, p. 95).

³ Ano da primeira publicação de *La Reproducción: elementos para una teoría de un sistema de enseñanza*.

Agora, poderíamos comentar sobre como os sistemas educacionais nacionais e internacionais, bem como o currículo e as avaliações externas e padronizadas na educação pública com alcance na educação privada, se estabeleceram como ferramentas para reproduzir a distribuição e distinção do capital cultural. E, assim, reproduzir e manter a estrutura social em articulação com o capital cultural que a família e a escola perpetuam. Isto apesar dos esforços dos setores e classes sociais anti-hegemônicos e não alinhados das sociedades atuais.

A seguir, caracterizamos duas fases relacionadas à gênese e ao desenvolvimento da *accountability* escolar no contexto da globalização das políticas de avaliação de prestação de contas e, conseqüentemente, dos diferentes sistemas educacionais.

Uma primeira fase surge na transição do Estado de Bem-Estar Social para o Estado Neoliberal. Nesse caminho, foram formuladas novas diretrizes para a gestão pública, que incluíram, entre outras, a implementação de uma abordagem de medição e dispositivos de prestação de contas para responder às demandas do mercado e à competitividade resultante da aliança entre a racionalidade neoliberal e a ideologia neoconservadora. Nas palavras de Apple (2000, p. 6):

[...] esse bloco de poder combina várias frações do capital comprometido com soluções de mercado neoliberais para os problemas educacionais, intelectuais neoconservadores que desejam um “retorno” a padrões mais elevados e a uma “cultura comum”, fundamentalistas religiosos, populistas e autoritários profundamente preocupados com a secularidade e a preservação de suas próprias tradições e frações específicas da classe média profissionalmente orientada comprometida com a ideologia e as técnicas de responsabilidade, avaliação e “gestão de negócios”.

O Estado Neoliberal, pequeno, mas forte no controle e na vigilância, amalgama-se com este bloco de poder em três diretrizes: (i) a articulação do capital com as leis de oferta e demanda em uma perspectiva de mercado; (ii) um retorno ao passado na demanda de reciclar uma cultura tradicional baseada em padrões elevados e uma cultura comum; e (iii) um compromisso com uma racionalidade técnica e instrumental, com a avaliação como prestação de contas e com a gestão gerencial de instituições públicas e privadas, principalmente dos sistemas educacionais públicos.

A segunda fase está relacionada ao reforço da avaliação como instrumento de medição e da *accountability* em todos os sistemas educacionais em níveis internacional, nacional e regional (Verger; Parcerisa, 2017). Essa fase implica novas diretrizes de globalização neoliberal para a prestação de contas e a *accountability* escolar, associadas a um capitalismo com pretensões globais e alinhadas com a interferência de organizações supranacionais. Esses demandantes, de acordo com Dale (2000), são aqueles que constroem novas agendas para a educação a partir de perspectivas economistas e capitalistas. Conforme descrito por Bonal e Verger (2013), isso constitui uma *agenda educacional global*, que, no caso da Espanha e da União Europeia, resulta em recomendações de políticas para a educação sob a égide dos órgãos mencionados.

É por essa razão que o texto busca contribuir para o aprofundamento do debate sobre a associação empírica entre as ferramentas de *accountability* e suas tendências de *controle e responsabilização* dos sistemas e sujeitos educacionais, analisando os arranjos produzidos na configuração dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação, no âmbito da concepção de uma escola situada no espaço social e cujo objetivo é formar o *capital cultural* que os demandantes educacionais precisam para responder aos propósitos da sociedade atual.

2.2 Globalização da avaliação como responsabilidade e sua forma de sobreposição na accountability: casos que mostram convergência e isomorfismo nos sistemas educacionais

Sob o sinal da *accountability*, na esfera social e na esfera da práxis educacional, é possível encontrar evidências empíricas da implementação da prestação de contas em todos os países na forma de dispositivos que são introduzidos no espaço social da escola. Essas ferramentas apoiam a governança dos sistemas educacionais de acordo com os ditames e as recomendações dos OIs, incluindo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) e o Banco Mundial (BM, 2005), principalmente sob o lema de *examinar, avaliar e comparar*, o que denota um consenso internacional para essas avaliações e suas comparações para justificar as reformas educacionais, mantendo o impacto dos OIs nos Estados nacionais (Pettersson; Popkewitz; Lindblad, 2016).

É possível destacar o papel ativo dos OIs na introdução de uma suposta autonomia escolar sob a prestação de contas como um modelo internacional na educação, de acordo com as pesquisas de Verger, Fontdevilla e Parcerisa (2020). Há evidências de suas contribuições, mas, também, de suas limitações e consequências não intencionais. As ações dos OIs estão distanciadas dos processos de formação dos sujeitos e dos contextos diferenciais em que se inserem as instituições escolares.

Vega-Rodriguez (2015) discute um dos quatro tipos de *accountability* mais aplicados nos sistemas educacionais e que, devido a sua natureza performativa, baseia-se em seis premissas: sistema de informação, autoridade e controle; responsabilização e padronização com consequências ou sanções para a escola; e professores diante de baixos resultados nas provas de desempenho dos estudantes (Figura 1).

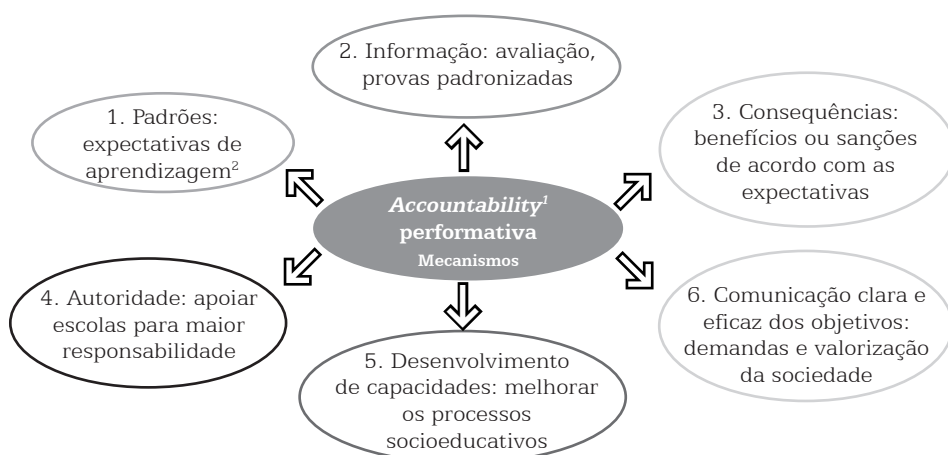


Figura 1 – Tipos e mecanismos da *accountability* de natureza performativa

Fonte: Elaboração própria com base em Vega Rodríguez (2015, p. 277-278).

Observações: ⁽¹⁾ existem três tipos de *accountability* no campo educacional: 1º) burocrático (orientado pelo desafio da equidade); 2º) profissional (a escola e o professorado como responsáveis), e 3º) performativo, orientado para resultados e para o mercado (Darling-Hammond, 2004).

⁽²⁾ o terceiro tipo de *accountability* tem seis componentes nos sistemas educacionais (McMeekin, 2006).

De acordo com Müller e Hernández (2010), em seu artigo “On the geography of accountability: comparative analysis of teachers’ experiences across seven European countries”, um exercício de mapeamento mostra que os sistemas educacionais tendem a implementar a *accountability* como um dispositivo de controle, pressão e padronização direcionado aos responsáveis pelo treinamento. Essas políticas de transparência foram naturalizadas por meio de provas padronizadas nacionais e internacionais. Como citado por Vega Rodríguez (2015, p. 200), vale a pena acrescentar que Ydesen (2014, p. 14), sobre os efeitos não intencionais desse sistema, afirma que

[...] a avaliação, como parte da responsabilidade performativa, pode ser prejudicial para o fortalecimento da democracia, uma vez que as provas padronizadas são instrumentos altamente especializados que inibem a crítica ou as posições divergentes no trabalho educacional.⁴

Dessa forma, o tipo de *accountability* orientada para o mercado – *market oriented* – apontado por Darling-Hammond (2004), em seu artigo “Standards, accountability and school reform”, mostra que esses dispositivos levam à publicação de *rankings* e que, dessa forma, são entregues relatórios à sociedade e aos pais, que estariam focados em orientar a seleção de uma escola para seus filhos, em prol do que Ball (2014) chama de “mercado educacional”.

Em resumo, pode-se dizer que essa política reformista e privatizante levou ao fortalecimento dos *vouchers* educacionais para o pagamento de mensalidades

⁴ [...] assessment, as part of performative accountability, may be detrimental to the strengthening of democracy, given that standardized tests are highly specialized instruments which inhibit criticism or dissenting positions in the educational field.

em escolas não estatais, porém usando dinheiro dos impostos dos cidadãos. Tudo isso em detrimento das instituições educacionais públicas e, ao mesmo tempo, como um dispositivo voltado para a privatização. Esses exercícios germinam da racionalidade neoliberal em aliança com outros setores políticos e econômicos da sociedade.

2.3 Os dispositivos da *accountability* escolar no cenário mundial: traços de uma crônica anunciada

Accountability escolar é uma das formas privilegiadas das políticas de prestação de contas, que emerge do mundo anglo-saxão, e é observada em uma infinidade de dispositivos que estão sendo internalizados nos sistemas educacionais. Nas palavras de Galioto-Allegre e Flores-Gonzalez (2021, p. 7), isso se baseia em “uma abordagem que contempla sistemas de avaliação do desempenho profissional dos professores, dispositivos de monitoramento e medição dos resultados educacionais escolares, com o objetivo de aumentar a responsabilidade da escola”. Consequentemente, essas medições e os resultados da implementação de dispositivos de *accountability* têm dupla finalidade: (i) prestar contas da qualidade da educação oferecida; e (ii) orientar os sistemas educacionais para melhorar a aprendizagem.

É possível detectar e rotular alguns desses dispositivos isomórficos impostos pelas políticas de prestação de contas, que são simplificadas nas regulamentações baseadas na escola. Esses dispositivos são definidos como:

- instrumentos técnicos que permitem o monitoramento, o controle e a regularização dos processos formativos com base em testes, psicometria e estatística, possibilitando a comparação dos resultados obtidos em provas externas e padronizadas;
- relatórios técnicos dos resultados das provas de desempenho dos estudantes;
- elaboração e publicação de *rankings* em nível internacional, regional e local;
- introdução de sistemas de garantia e variáveis de medição de qualidade; e
- implementação de sistemas de certificação e credenciamento de qualidade.

Para traçar as generalidades das políticas e dos dispositivos, é necessário examinar a geografia da *accountability* escolar, começando pelo caso dos Estados Unidos. Este país tem uma longa tradição de implementação de padrões e provas para medir o aprendizado, que remonta à década de 1980 (Corvalán; McMeekin, 2006).

Vale a pena observar que, apesar do grande investimento financeiro dos 50 estados, os EUA têm enfrentado dificuldades com as exigências do programa No *Child Left Behind* (NCLB) em relação ao desempenho e às consequências para os estudantes, de acordo com a promulgação da Lei Bipartidária de George W. Bush em 2002 (Dee; Jacob, 2011).

Essas consequências correspondem a recompensas e sanções para as escolas com base no desempenho dos estudantes em provas padronizadas. O monitoramento dos resultados no âmbito das *escolas charter* e o surgimento de *vouchers educacionais*

com valor de troca para as famílias pagarem a mensalidade de seus filhos em escolas particulares (Winters, 2006, p. 78).

Nas palavras de Navarro (2021, p. 127), trata-se do “uso de incentivos (bônus) para desempenho individual ou cumprimento de metas institucionais em órgãos públicos”, dispositivos de políticas de prestação de contas e de *accountability* escolar que são processadas em nome da já mencionada Nova Gestão Pública (NGP) como plataforma de controle e responsabilização dos sujeitos do setor público.

Entretanto, o campo das sanções também inclui dispositivos de advertência e prazos para melhorar os indicadores educacionais. Retomando as contribuições dos acadêmicos Way, Hassel e Manno (2006), em seu artigo *A road to results: results-based accountability in the Annie E. Casey Foundation’s education program*, as escolas *charter* poderiam ser equiparadas às particulares, porém teriam maior autonomia e maior gestão acadêmica e administrativa.

Nesse contexto, as políticas de responsabilidade e a *accountability* surgem como um dispositivo para privatizar progressivamente a educação pública. Vale ressaltar que esse setor está sempre em evidência devido ao seu baixo desempenho e, portanto, precisa do apoio de entidades e patrocinadores externos. Esse modo de operação e estratégia de privatização da educação pública, as chamadas escolas *charter*, é descrito nos seguintes termos por Manno (2006, p. 64):

As *escolas charter* também são diferentes das escolas públicas distritais. A maioria se distingue por cinco características: podem ser criadas por praticamente qualquer pessoa; estão isentas da maioria das regulamentações estaduais e locais e são essencialmente autônomas em suas operações; os alunos que as frequentam são crianças cujas famílias as escolheram; são atendidas por educadores que também escolheram estar lá; e podem ser fechadas se não produzirem resultados satisfatórios em termos de seus *charters*.

Continuando com o mapeamento dos dispositivos de *accountability* performativa, temos o caso da península escandinava. Há a Noruega, que, juntamente com a Suécia, a Finlândia e parte da Rússia, forma um bloco de países com uma economia próspera e avançada. Interpretando as contribuições de Hatch (2013) e Camphuijsen, Møller e Skedsmo (2021), para o caso do sistema educacional norueguês, a *accountability* avançou em direção às reformas educacionais baseadas na implementação de provas nacionais e no estabelecimento de mecanismos de supervisão para monitorar as principais realizações do sistema. No entanto, se afastou dos mecanismos de incentivo e recompensa pelo desempenho, que são práticas importantes das políticas de avaliação e *accountability* em outros países da região.

De fato, o caso específico da Noruega demonstra essencialmente o seguinte:

- o foco desse sistema educacional mudou do controle e do monitoramento sobre os currículos e os recursos educacionais para os resultados em testes de desempenho externos. Nesse sentido, o foco está nos responsáveis e nas responsabilidades que os agentes educacionais têm com relação aos objetivos propostos; e,
- preferiu capacitar os demandantes locais para monitorar o desempenho e propor ações de melhoria em seu contexto e de acordo com suas particularidades.

Nesse sentido, os estudos comparativos realizados por Müller e Hernández (2009) sobre políticas de *accountability*, a partir da perspectiva dos professores na Espanha, Portugal, Irlanda, Inglaterra, Suécia, Finlândia e Grécia, permitem algumas reflexões. Em primeiro lugar, a responsabilidade baseia-se em uma série de reformas educacionais específicas comuns ao contexto europeu. Dessa forma, diferentes configurações de padronização surgem em nível local. Em segundo lugar, apesar do reconhecimento social do trabalho dos professores nas organizações escolares, há uma disjunção entre as necessidades monitoradas nas provas de desempenho e os recursos destinados a transformar efetivamente a práxis educacional nas salas de aula.

Em contraste, há uma publicação de Barbana, Dumay e Dupriez (2020), que, a partir da perspectiva da nova teoria institucionalista, dá conta da diversidade de trajetórias e formas que a transparência alcançou nos países da Bélgica, França, Espanha e Portugal. Consequentemente, este artigo propõe duas hipóteses: (i) as políticas de responsabilidade e suas várias formas privilegiam e priorizam as histórias locais em relação à implementação de trajetórias; e (ii) o forte isomorfismo entre os países favorece esquemas de políticas educacionais semelhantes em relação às formas de *accountability*. Para Pettersson, Popkewitz e Lindblad (2016, p. 192), a implementação de avaliações internacionais em larga escala está alinhada com as avaliações regionais e até mesmo nacionais. Estas últimas são organizadas da seguinte forma:

Na Europa, a organização mais destacada que realiza esses estudos é a União Europeia com, por exemplo, sua avaliação de proficiência ESLC (European Survey of Language Competences). Em colaboração com a UNESCO, duas organizações regionais: Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE)⁵ e Consórcio da África Austral e Oriental para Monitoramento da Qualidade da Educação (SACMEQ)⁶ realizam avaliações. Juntamente com a Conferência dos Ministros da Educação dos Países de Língua Francesa (CONFEMEN)⁷, que gerencia a avaliação do PASEC⁸ (Programa de Análise dos Sistemas Educacionais de CONFEMEN) nos países de língua francesa, realiza avaliações regionais de aprendizado.

O que foi dito acima está de acordo com os resultados de um estudo realizado por Ozga (2020): por um lado, a prestação de contas se concentra em uma lógica técnica e gerencial legitimada por evidências empíricas internacionais, nacionais, institucionais e individuais. Por outro, essas evidências permitem uma avaliação comparativa entre sistemas, com seus consequentes impactos nas escolas e nos professores em geral. Em contraste, as políticas de prestação de contas e a *accountability* na Inglaterra estão frágeis devido à “multiplicidade de provedores e à ausência de participação nos níveis institucionais e locais, com uma visão geral no centro fornecida pelos dados de desempenho” (Ozga, 2020, p. 31).

⁵ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

⁶ The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).

⁷ Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage (CONFEMEN).

⁸ Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de CONFEMEN (PASEC).

Ao mesmo tempo, no caso dos países latino-americanos, a implementação de políticas de *accountability* está associada a, pelo menos, três aspectos principais e complexos. O primeiro aspecto está ligado aos processos de descentralização em termos de organização e administração dos Estados a partir de uma concepção neoliberal e neoinstitucionalista. Na educação, é caracterizado pela promessa de autonomia escolar com relação à gestão escolar na década de 1990.

No entanto, parafraseando Winkler (2006), é exatamente o contrário, uma vez que os governos no poder na região herdavam um papel centralista na administração do Estado, de acordo com os ditames neoliberais e a orientação da Nova Gestão Pública (NGP), a fim de direcionar a organização e o financiamento da educação pública com base em políticas de prestação de contas e formas que privilegiem a medição e a implementação da *accountability* escolar.

Todas essas observações estão relacionadas às contribuições de Navarro (2021, p. 118), que propõe premissas para discutir os desenvolvimentos e as incidências das políticas de *accountability* no sistema educacional chileno, que se tornou o laboratório das políticas neoliberais, na década de 1990, mencionada anteriormente, as quais foram posteriormente replicadas nos vizinhos da América Latina.

A primeira premissa adverte que a implementação de dispositivos de controle e prestação de contas busca “superar as limitações e os problemas da descentralização e dos quase-mercados”. A segunda nos lembra que o Chile, como outros países da região, adotou sistemas de garantia de qualidade, que basicamente, têm a ver com a organização e a gestão administrativa das instituições, mas que não são alimentados por mecanismos de *accountability*. A última corresponde ao fato de que os dispositivos de prestação de contas em sua forma operacional, nem sempre tiveram as mesmas consequências e sanções – isso depende mais do contexto sociopolítico e dos interesses dos governos no poder, no exercício pleno ou trivial das recomendações dos organismos supranacionais.

Continuando com o segundo aspecto da implementação de políticas de *accountability* na América Latina, para Puryear (2006), na região, existem características fracas e poucos elementos de uma verdadeira prestação de contas nos sistemas de avaliação. Por um lado, o autor denuncia que nem todos os países têm padrões e avaliações com consequências para as escolas e os professores. Por outro, há falta de informações sobre os resultados de desempenho e, nesse sentido, esses resultados não influenciam nos processos de melhoria institucional nem na formulação de políticas educacionais para a garantia da qualidade. Muito menos são ouvidas as vozes da sociedade e das famílias que sentem que o direito de seus filhos à educação em condições e oportunidades iguais foi violado.

Do ponto de vista de Vega Rodríguez (2015) e, de acordo com sua pesquisa sobre a implementação da transparência em todo o mundo, o último aspecto corresponde à evidência de uma ascensão dessa política, juntamente com dispositivos que propõem a *accountability* como uma forma de alcançar a qualidade educacional em termos de melhoria do desempenho acadêmico. Em particular, essa melhoria anda de mãos dadas com o avanço acelerado das avaliações padronizadas externas

e internas nos sistemas e nas instituições educacionais. No entanto, alguns acadêmicos são radicais ao argumentar que essa melhoria também gera mudanças positivas nos indivíduos e nas organizações escolares (Ángulo Rasco, 2019).

De acordo com Ferrada (2017, p. 332), “este modelo concebe a educação como um bem que pode ser adquirido no mercado”. Assim, esse modelo, baseado na eficiência e na competitividade, constitui uma forma de autorregulação dos sujeitos e das comunidades educacionais. As consequências desse fato são óbvias. Em primeiro lugar, há a submissão aos padrões e ao currículo único como dispositivos de medição e competitividade. Em suma, há o predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental que exige o *ranking* e a seleção das escolas, de acordo com seus resultados nas provas.

Em segundo lugar, há a racionalidade neoliberal na gestão educacional, aliada à competitividade entre as instituições que, progressivamente, leva a uma reconfiguração da profissão docente e da prática pedagógica do professorado, agora, sujeito à *governança por números*. Nas palavras de Apple (2007 *apud* Ferrada, 2017, p. 10), a “cultura da auditoria”. A cultura da avaliação é implementada nas escolas para responsabilizá-las pelos resultados de suas provas, mas também, para submetê-las ao exercício da competitividade no âmbito da tão almejada autonomia escolar. Soma-se a isso a sujeição às leis de mercado no contexto do projeto educacional neoliberal com alcance globalizante e impacto imediato nos níveis regional e local. Nas palavras de Díaz Ballén (2021, p. 23):

[...] nesse sentido, a prestação de contas assume os processos escolares e intervém na autonomia escolar, no currículo e na avaliação, e ainda permite que o papel dos professores seja reconfigurado, à medida que são responsabilizados e preocupados com a formação de seus alunos em relação à obtenção de resultados de desempenho em provas externas.

No estudo dos sistemas educacionais que vêm adotando a cultura da medição, a partir da abordagem da avaliação como *accountability*, seguindo os passos das experiências do Chile e do México, países pioneiros na implementação das políticas da OCDE em seus determinados territórios são o seu ingresso a esses OIs. O caso da Colômbia pode ilustrar a replicação do *Manual de Boas Práticas* no campo da educação em relação à implementação da prestação de contas para medir a qualidade da educação. Por um lado, por meio da imposição de provas padronizadas internacionais, regionais e nacionais, alinhando os padrões com provas externas, está havendo progresso em direção a um currículo único (Díaz Ballén, 2021; Posada Escobar; Díaz Ballén, 2022). Isso é conhecido como *alinhamento horizontal*, seguindo as contribuições e conclusões de López (2013). Por outro lado, os baixos resultados acabam sendo atribuídos às chamadas *escolas deficientes*, que Berliner e Biddle (1996) identificam como uma “*crise fabricada*”.

No caso da América Central, e, especialmente, no México, durante os primeiros dez anos do século 21, as instituições públicas não alcançaram médias altas nos relatórios de prestação de contas, mas o sistema e o monitoramento do desempenho dos estudantes estão sendo fortalecidos. De acordo com Winkler (2006), há um longo caminho na administração e responsabilização dos recursos, nos governos

atuais, especialmente nos países em desenvolvimento da região. Isso resultou em uma gestão fraca, que está sempre atrasada a nível local, nacional e regional, em termos de indicadores de qualidade.

O acadêmico em questão argumenta que essa fragilidade da prestação de contas na educação pública se deve à pouca interferência social das vozes das famílias em relação à aquisição de mais e melhores recursos para processos de aperfeiçoamento nas escolas. A isto se soma uma administração deficiente, burocrática e pouco transparente, que é até devastada por indícios de corrupção na gestão dos recursos públicos destinados à educação. Acima de tudo, há uma possível desarticulação com aqueles que formulam e projetam a política educacional.

Outro motivo, não menos importante, tem a ver com a ausência de informações para os pais de família sobre o valor agregado e relativo dos processos de gestão escolar, bem como de informações rigorosas sobre conquistas e resultados. Finalizando, o autor afirma a necessidade de fortalecer os sistemas de informação sobre os resultados das escolas e de incentivar sua articulação com os planos de estímulo.

No entanto, insiste-se na demanda por OIs e nas consequências dos baixos resultados para as escolas e para o desempenho dos professores. Vale ressaltar que essas afirmações não resistem ao debate quando se trata de discutir as variáveis socioculturais que afetam o alcance das metas de qualidade estabelecidas pelas instituições educacionais em contextos diferenciados e específicos (Winkler, 2006).

Um caso a citar nessa visão geral da globalização da prestação de contas e da *accountability* escolar é o dos países da Ásia Oriental. A participação desses sistemas educacionais nas duas primeiras décadas do século 21 apresentou bons resultados em testes internacionais. Isso inclui países como Japão, Coreia do Sul, Singapura e Hong Kong.

No caso da Coreia do Sul e, de acordo com as pesquisas de Yi (2015), em relação ao impacto do teste Pisa⁹ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2002 e 2012), em matemática, na autonomia escolar e nos estudantes com baixo desempenho, esse país aumentou a *accountability* e avançou nos processos de autonomia escolar, nos últimos dez anos, com base em reformas educativas, inclusive sendo um dos países com as maiores pontuações em diferentes provas.

Vale ressaltar que esses países adotaram essas políticas, por um lado, para estudantes individuais em fases cruciais da trajetória escolar, por exemplo, no final do ensino médio e para acesso ao ensino superior (Yi, 2015). Por outro lado, na segunda década do século 21, esses sistemas educativos têm acelerado a prestação de contas baseada no desempenho, a fim de responsabilizar as escolas pelos resultados de seus estudantes nas provas (Yin, 2015; Shin; Cho, 2020).

Há, também, o caso de Hong Kong, que, como seus vizinhos, oscilou entre a implementação de provas para estudantes de alto risco ou de baixo desempenho e provas públicas para medir o aprendizado. Entretanto, Hong Kong combina a *accountability* escolar com a autoavaliação e a análise dos resultados de provas

⁹ Programme for International Student Assessment.

externas. Ao mesmo tempo, os padrões por meio da Avaliação do Sistema Territorial são aplicados aos estudantes dos terceiro, sexto e nono anos de cada escola. Ainda assim, a participação é apenas focal nesses níveis. Hong Kong desenvolve e implementa um modelo de descentralização, denominado *Iniciativa de Gestão Escolar*, adotado na década de 1990 (Yi, 2015).

Singapura e Japão têm outras ações de prestação de contas. Singapura apresenta relatórios acerca do desempenho das escolas e inclui uma classificação e incentivos para o bom desempenho dos estudantes. Enquanto isso, o Japão retomou, em 2013, uma prova nacional para os sexto e nono anos (Yi, 2015).

De fato, a prestação de contas e a autonomia têm sido usadas como rótulos para propor reformas educacionais e, ao mesmo tempo, para legitimar a *accountability* nos sistemas educacionais e em países de alto desempenho, como Singapura, Japão, Coreia do Sul e Hong Kong. Uma reflexão necessária tem a ver com os efeitos colaterais dessas políticas a médio e longo prazo (Yi, 2015).

No caso de um dos seis estados da Austrália, a capital de Queensland oferece uma experiência da relevância dos sistemas de informação de prestação de contas em relação ao desempenho dos estudantes nas provas NAPLAN (Programa Nacional de Avaliação – Alfabetização) que medem as habilidades de leitura, escrita e matemática nos terceiro, quinto e sétimo anos (Thompson, 2013). Essa estratégia de governança e monitoramento baseia-se na comunicação constante dos resultados por meio da mídia social. É um caso que poderia ser considerado um exercício político, buscando garantir a governança por números por meio da mediação constante da mídia. Nas palavras de Baroutsis (2016), “manter o poder para prestar contas”.

Assim, o apelo feito por acadêmicos e pesquisadores é pertinente em resposta à afirmação anterior, então devemos reinventar e repensar as práticas escolares e os objetivos da mídia.

Por fim, há evidências de um alinhamento global entre provas padronizadas, resultados, planos de incentivo e sanções diretas ou indiretas sob o paradigma da prestação de contas e sua forma privilegiada, a *accountability* nos sistemas educacionais altamente descentralizados. Contudo, observam-se efeitos colaterais, apesar do esforço para não afetar os processos educativos com resultados de provas internas e padronizadas ou dispositivos de *accountability* escolar.

Algumas considerações para discussões futuras

O impacto no espaço social da implementação de ferramentas de *accountability* à sombra de governos e Estados que adotaram políticas de racionalidade neoliberal e neoconservadora nos níveis global, regional e local é uma evidência das ferramentas de uma NGP que busca *controlar e responsabilizar* os sistemas educacionais, a fim de reconfigurar a escola e a formação das disciplinas e fortalecer os sistemas nacionais de avaliação da qualidade com base em provas externas e padronizadas como o único dispositivo válido. Isso ocorre no contexto de interesses políticos e econômicos que não estão relacionados à educação e à formação de homens e mulheres para a vida.

A avaliação como prestação de contas enfatiza a responsabilidade das escolas e do professorado pelos baixos ou altos resultados nas provas de desempenho dos estudantes, dada a sua abordagem performativa. Apresenta-se como um sistema fechado e vertical devido às suas finalidades de controle e como instrumento de governança, o que implica demandas para as instituições de ensino, principalmente no âmbito da educação primária, secundária e ensino médio em relação a sua gestão acadêmica e administrativa e, nesse sentido, as políticas de prestação de contas estão alinhadas aos planos de incentivos que são entregues às instituições, aos gestores e aos professores presenciais, de acordo com os resultados obtidos. Deve-se notar que, na maioria dos casos, fala-se de uma crise na educação pública e são destacadas as conquistas do setor privado em termos de desempenho em provas externas nacionais e internacionais (Posada Escobar; Díaz Ballén, 2022).

Além disso, conclui-se que a *accountability* escolar, na maioria dos casos apresentados, realça a globalização da avaliação como medida a partir de uma racionalidade técnica e gerencial e, possivelmente, distanciada da prática da avaliação formativa em sala de aula, que está centrada em uma racionalidade comunicativa e estética.

Na devida ordem, garante-se que a *accountability* escolar é um conceito que veio para ficar na educação. É uma abordagem de avaliação baseada na medição de competências e aprendizagem, por meio do dispositivo de provas padronizadas.

No entanto, a relação epistêmica entre *accountability* e qualidade não resiste a nenhum tipo de análise, uma vez que os dispositivos da primeira declaram que só medem o que é real e, nesse sentido, é possível melhorar. Esse argumento carece de validade e confiabilidade a partir de posições críticas, devido ao relativismo e à incerteza gerados pela obsessão por números e pela análise de tabelas de dados, os quais se distanciam dos contextos e das diversas realidades habitadas pelos sujeitos no espaço social da escola. Em suma, a abordagem métrica não pretende dar conta do processo de aprendizagem, mas apenas oferecer um diagnóstico relativo e descontextualizado das habilidades dos estudantes. Entretanto, pode ter um valor pedagógico para professores e estudantes quando os resultados de provas padronizadas são usados para determinar e fortalecer a qualidade do ensino e, assim, aprimorar as estratégias didáticas e de avaliação formativa para o desenvolvimento de habilidades em contexto no *habitus* escolar dos estudantes.

ÁNGULO RASCO, J. F. La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Revista Cuadernos de Humanidades*, Salta Capital, Argentina, n. 31, pp. 17 – 39, jul./dic 2019. Disponible en: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cdh/article/view/1094>. Acceso en: 25 oct. 2024.

APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002. (Publicación original: Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, [S. l.], v. 50, n. 2, p. 229-254, June, 2002). Disponible en: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/8YPHbQZJfL7NXGnDvBCdYx/?format=pdf>>. Acceso en: 6 nov. 2024.

BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. 10 ed. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, [1982¹⁰] 1999. p. 248-294. Disponible en: <<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>>. Acceso en: 6 nov. 2024. [Publicado no Brasil – BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.]

BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 22, n. 41, p. 1-18, jun. 2014. Traducción al español de Alejandra Cardini. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Acceso en: 29 oct. 2024.

BANCO MUNDIAL. *Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education*. Washington, DC, 2005. Disponible en: <<https://documents.worldbank.org>>. Acceso en: 6 nov. 2024.

BARBANA, S.; DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. Accountability policy forms in European education systems: an introduction. *European Educational Research Journal*, Enschede, Holland, v. 19, n. 2, p. 87-93, 2020. Available in: <https://doi.org/10.1177/1474904120907252>. Access in: 29 Oct. 2024.

BARDIN, L. *Análisis de contenido*. 2. ed. Madrid: Akal, 1991. (Serie Comunicación, v. 89).

BAROUTSIS, A. Media accounts of school performance: reinforcing dominant practices of accountability. *Journal of Education Policy*, [S.l.], v. 31, n. 5, p. 567-582, Jan. 2016. Available in: <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1145253>. Access in: 29 Oct. 2024.

BERLINER, D. C.; BIDDLE, B. J. The manufactured crisis: myths, fraud, and the attack on America's public schools. *Nassp Bulletin*, Pittsburgh, v. 80, n. 576, p. 119-121, 1996.

¹⁰ Año de la primeira publicación.

BONAL, X.; VERGER, A. *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Col·laboració de Marcel Pagès. 2. ed. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013. (Informes Breus Educació, 45). Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/l·libres/2013/171735/agepoeducat_a2013n45.pdf. Accés en: 29 oct. 2024.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, [1997] 2022a.

BOURDIEU, P. *La reproducción: elementos para una teoría de un sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA, S.A, [1979] 2022b. [Publicado no Brasil – BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 2014.]

CAMPHUIJSEN, M. K.; MØLLER, J.; SKEDSMO, G. Test-based accountability in the Norwegian context: exploring drivers, expectations and strategies. *Journal of Education Policy*, [S.l.], v. 36, n. 5, p. 624-642, 2021. Available in: <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739337>. Access in: 29 Oct. 2024.

CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Cide; Preal, 2006. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2024.

DALE, R. Specifying globalization effects on national education policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.

DALE, R. Globalisation and education: demonstrating a 'common world education culture' or locating a 'globally structured agenda for education'? *Education Theory*, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

DARLING-HAMMOND, L. Standards, accountability and school reform. *Teachers College Record*, New York, v. 106, n. 6, p. 1047-1085, June 2004. Available in: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>. Access in: 29 Oct. 2024.

DE LA VEGA RODRÍGUEZ, L. F. ver VEGA RODRÍGUEZ, L. F.

DEE, T. S.; JACOB, B. The impact of "No Child Left Behind" on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 418-446, Summer 2011.

DÍAZ BALLÉN, J. E. Balance de los determinantes y configuraciones de actuación del Estado sobre la política educativa en Colombia en el contexto de América Latina. In: PASQUAL SCHNEIDER, M.; ROSTIROLA, C. R.; MORELES VÁZQUEZ, J. (Org.). *Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional*. Curitiba: Appris, 2021.

FERRADA, R. Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria considera justo en educación. *Revista de Sociología de la Educación*, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 330-346, València, España, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9905>. Accés en: 29 oct. 2024.

GALIOTO-ALLEGRA, C.; FLORES-GONZALEZ, L. M. Dimensiones epistemológicas en los sistemas de accountability de la calidad educativa: elementos para una integración crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260079, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260079>. Accés en: 29 oct. 2024.

HATCH, T. Beneath the surface of accountability: answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, New York, v. 14, n. 2, p. 113-138, May 2013. Available in: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9206-1>. Access in: 29 Oct. 2024.

LÓPEZ, A. A. Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: el caso de la prueba saber de matemáticas en Colombia. Relieve: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Granada, España, v. 19, n. 2, art. 2, 2013. Available in: <https://doi.org/10.7203/relieve.19.2.3024>. Access in: 29 Oct. 2024.

MANNO, B. Las escuelas Charter y la idea de las consecuencias vinculadas a la accountability agregando valor a la enseñanza. In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Cide; Preal, 2006. p. 51-74. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2024.

MCMEEKIN, Robert. Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. In: CORVALÁN, Javier (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: Cide-Preal, 2006. p. 19-47.

MÜLLER, J.; HERNÁNDEZ, F. On the geography of accountability: comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change*, New York, v. 11, n. 4, p. 307-322, Nov. 2010. Available in: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-009-9126-x>. Access in: 29 Oct. 2024.

NAVARRO, L. Aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas en educación: tres argumentos a partir del caso chileno. In: PASQUAL SCHNEIDER, M.; ROSTIROLA, C. R.; MORELES VÁZQUEZ, J. (Org.). *Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional*. Curitiba: Appris, 2021. p. 117-140.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). *PISA 2006: evaluación internacional de estudiantes*. París: OCDE, 2006. Disponible en: <https://www.oecd.org>. Acceso en: 6 nov. 2024.

OZGA, J. The politics of accountability. *Journal of Educational Change*, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 19-35, Feb. 2020. Available in: <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09354-2>. Access in: 29 Oct. 2024.

PETTERSSON, D.; POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. On the use of educational numbers: comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, Salamanca, España, v. 3, n. 1, . 177-2002, Jan./July 2016.

POSADA ESCOBAR, J. J.; DÍAZ BALLÉN, J. E. Políticas y prácticas de accountability escolar: entre el control y regulación en los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia. *Revista PACA*, Huila, Colombia, n. 12, p. 39-74, jun. 2022. Disponible in: <https://doi.org/10.25054/2027257X.3494>. Access in: 30 oct. 2024.

PURYEAR, Y. La Accountability en educación: ¿qué hemos aprendido? In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Preal;Cide, 2006. p. 125-134. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 25 oct. 2024.

SAMPIERI, R. *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de Mexico: McGraw Hill Education, 2018.

SHIN, D.; CHO, E. Discursive conflicts in news media and the suspension of a government-led test of English in Korea. *Language Testing in Asia*, [S.l.], v. 10, art. 5, 2020. Available in: <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00100-7>. Access in: 30 Oct. 2024.

SHIRLEY, D. *The new imperatives of educational change: achievement with integrity*. New York: Routledge, 2017.

THOMPSON, G. Naplan, MySchool and Accountability: teacher perceptions of the effects of testing. *International Education Journal: comparative perspectives*, Sydney, v. 12, n. 2, p. 62-84, 2013. Available in: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/7456>. Access in: 30 Oct. 2024.

VEGA RODRÍGUEZ, L. F. Educational accountability: high and low points of its implementation and challenges for Latin America. *Estudios sobre Educación*, Pamplona, Navarra, v. 29, p. 191-213, 2015. Available in: <https://doi.org/10.15581/004.29.191-213>. Access in: 29 Oct. 2024.

VERGER, A.; FONTDEVILLA, C.; PARCERISA, L. El papel de la OCDE en la difusión internacional de políticas educativas: el caso de la autonomía escolar y la rendición de cuentas. *Journal of Supranational Policies of Education*, Madrid, España, n. 11, p. 28-46, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.002>. Acceso en: 30 oct. 2024.

VERGER, A.; PARCERISA, L. La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 663-684, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>. Acesso em: 29 Oct. 2024.

WAY, A.; HASSEL, B.; MANNO, B. V. *A road to results: results-based accountability in the Annie E. Casey Foundation's education program*. Baltimore, Maryland: Annie E. Casey Foundation, 2006. Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494951.pdf>. Access in: 30 Oct. 2024.

WINKLER, D. Fortalecer *accountability* (rendición de cuentas) en la educación pública. In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Preal; Cide, 2006. p. 99-124. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2024.

WINTERS, M. A. La elección de las escuelas en Estados Unidos. In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: Cide; Preal, 2006. p. 75-94. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Accountability-educacional-posibilidades-y-desafios-para-America-Latina-a-partir-de-la-experiencia-internacional.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2024.

YDESEN, C. High-stakes educational testing and democracy-antagonistic or symbiotic relationship. *Education, Citizenship and Social Justice*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 97-113, Feb. 2014. Available in: <https://doi.org/10.1177/1746197914520646>. Access in: 30 Oct. 2024.

YI, P. Do school accountability and autonomy affect PISA achievement? Evidence from South Korea. *Kedi Journal of Educational Policy*, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 197-223, Jan. 2015.

José Emilio Díaz Ballén, doutor em Educação pelo Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) da Universidad Pedagógica Nacional (UPN), e pós-doutorado aprovado no DIE-UPN em 2021, é professor e pesquisador da UPN de Bogotá, Colômbia; líder do grupo de pesquisa Evaluando_Nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación. Coordenador da ênfase em avaliação educacional e pesquisa em gestão da UPN. Membro do grupo de pesquisa internacional Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* em Países da América Latina (Geppaya) sediado na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e pesquisador convidado internacional do Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED), na área de Políticas Educacionais, sediada na Universidad de los Lagos, Santiago, Chile.

jdiaz@pedagogica.edu.co, jedballen2011@gmail.com

Recebido em 10 de maio de 2024

Aprovado em 29 de julho de 2024