

Teoria democrática e políticas de educação: a importância da deliberação para a *accountability*

Democratic theory and educational policies: the importance of deliberation to accountability

Bruno Vicente Lippe Pasquarelli¹, Andréia Melanda Chirinéa²

Universidade do Sagrado Coração, USC, Bauru-SP, Brasil

Resumo

O estudo propõe uma revisão crítica da função da educação e da ideia de *accountability* contida nas premissas neoliberais, visando explicitar uma abordagem que considere caminhos teórico-conceituais na educação que sustentem uma configuração mais democrática e deliberativa, com um projeto político, cultural e educacional capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Como pudemos notar, a educação está cada vez mais sujeita às estratégias normativas do economicismo. Com as novas estruturas e funções da gestão no campo da educação que enfatizam a *accountability*, há uma função primordial de controle à distância de um Estado mínimo, considerado como o novo Estado avaliador, cujas políticas de educação estão convergindo para um número cada vez maior em diversos países. Para tanto, o estudo se propôs a revisar as principais tipologias do fenômeno da *accountability*, para depois apresentar novas maneiras de se pensar a educação a partir dos principais teóricos da democracia deliberativa, enfatizando a necessidade do discurso e até mesmo do conflito. Por fim, como resultado, foi feita a conexão de aspectos da teoria democrática deliberativa, vinculadas à área da Ciência Política, com mecanismos que permitam o diálogo entre atores educacionais no processo de prestação de contas, de avaliação e de responsabilização. Com isso, o espaço da política e da educação em uma democracia deve estar centrado no discurso e no diálogo e não totalmente pautado em ideais competitivos, neoliberais ou republicanos, mas sim em uma política deliberativa que viabilize sua complexidade para a totalidade dos cidadãos.

Palavras-chave: Accountability. Democracia deliberativa. Habermas. Neoliberalismo.

Abstract

The study proposes a critical review of the education function and accountability idea contained in the neoliberal premises, aiming to explain an approach that considers theoretical and conceptual pathways in education to support a more democratic and deliberative configuration with a political, cultural and educational project which is capable to meet the challenges of the contemporary world. As we noted, education is increasingly subject to the regulations of economicism strategies. With new structures and functions of management in the field of education that emphasize accountability, there is a primary control function at a distance of

¹ Professor da Universidade do Sagrado Coração (USC). Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos. Membro do Centro de Estudos de Partidos Políticos Latino-Americanos (CEPPLA). Visitante-acadêmico na Universidade de Oxford. Desenvolve pesquisa sobre instituições políticas comparadas, processo decisório, política externa e educacional no Brasil e no Chile. E-mail: brunopasqua@gmail.com

² Doutora em educação pela UNESP, Campus de Marília. Professora do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Professora da USC e coordenadora institucional do PIBID/Capes/USC. E-mail: andreia.melanda@gmail.com

a minimum state, characterized as the new state evaluator, whose educational policies are converging in an increasing number of several countries. Therefore, the study proposed to review the main typologies that deal with accountability phenomenon, and then to introduce new ways of thinking about education from the key theoretical of deliberative democracy, emphasizing the need of speech and even conflict. Finally, as a result, there was a connection of aspects of democratic theory deliberative, linked to the area of Political Science, with arrangements that allow the dialogue between educational actors in the process of accountability and assessment. Thus, the space of politics and education in a democracy must be centered in the discourse and dialogue, and not entirely guided by competitive ideals, neoliberal or Republicans, but in a deliberative policy that enables its complexity for all citizens.

Keywords: Accountability. Deliberative democracy. Habermas. Neoliberalism.

Introdução

Em meados dos anos de 1980, após décadas de fortalecimento do Estado de bem-estar social, o projeto neoliberal se tornou o modelo a ser seguido no mundo globalizado. Partindo da premissa de que as forças do mercado deveriam prevalecer sobre a intervenção estatal, as ideias neoliberais para a economia, para a sociedade, para a cultura e para a política convergiam para todos aqueles que defendiam os livres mercados como o caminho para a prosperidade econômica e a liberdade individual. Com o fim da União Soviética e o desmantelamento da esquerda, o neoliberalismo parecia reinar de modo incontestável como a ideologia dominante em escala global. Para muitos filósofos e sociólogos, dentre eles, o alemão Jürgen Habermas (um dos representantes da famosa Escola de Frankfurt), os conflitos pertenciam ao passado, sendo que o consenso poderia ser obtido através do diálogo. E graças à globalização e à universalização da democracia liberal, poderíamos antecipar um futuro cosmopolita que traria paz, prosperidade e implementação dos direitos humanos a todos, além da ideia de mercado global e de políticas públicas com maior ênfase em aspectos mercadológicos.

Na esteira de inserção cada vez maior do projeto neoliberal, o Estado passou a se configurar como avaliador na medida em que os governos neoliberais e neoconservadores, principalmente aqueles ligados aos países econômico e politicamente mais fortes como Estados Unidos e Inglaterra, começaram a adotar um *ethos* de competitividade ao admitir a internalização da lógica de mercado e de elementos ligados à eficiência, eficácia e produtividade, por meio da entrada para o domínio público de modelos de gerenciamento baseados na iniciativa privada, cuja ênfase recaí inevitavelmente nos produtos e nos resultados das unidades escolares em nível micro, assim como nos sistemas de ensino num nível macro (AFONSO, 1999).

Portanto, a expressão “Estado Avaliador”, cunhada por Guy Neave, professor da Universidade de Twente (Holanda), no *Journal of Education* em 1988, faz referência à transformação do papel do Estado frente à racionalização e redistribuição de suas funções e poderes, de tal forma que o Estado como órgão central conservaria o domínio estratégico nos setores públicos, considerados essenciais. No que se refere à área educacional, tal domínio é exercido por meio de indicadores e de processos de controle de qualidade, cujo foco incide não apenas nos processos pedagógicos em si, mas também nos seus resultados finais. (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009).

Para Elliot (2002), nesse processo de racionalização das funções, o Estado abdica paulatinamente de seu papel de provedor para se constituir em um Estado avaliador e regulador dos processos educativos amparados pela lógica do mercado.

Desta feita, o Estado deixa de ser o provedor dos serviços como saúde, educação e seguridade social, e passa a ser o regulador dos mesmos serviços, promovendo sua transferência. Nesse sentido, o Estado se torna “Avaliador”, conforme sugere Dias Sobrinho (2002), e transfere seu poder para o mercado, privatizando serviços essenciais - como aqueles destinados à educação – com o objetivo de reduzir seus custos e tornar a administração mais eficiente. A nova administração pública entende o Estado não só como instrumento para garantir acumulação de capital, mas também como formulador e implementador de políticas públicas nas suas diversas áreas de atuação. Para tanto é preciso conduzir práticas gerenciais modernas num mundo globalizado e em constante mudança³.

Dessa maneira, pautadas pela lógica do projeto neoliberal, as décadas posteriores foram marcadas pela reestruturação econômica e administrativa em diversos setores que anteriormente eram tidos como privilégios do Estado, como o campo educacional. Acima de tudo, era necessário um ajuste estrutural para controle do orçamento público, com mínima influência do Estado nas empresas e maior abertura econômica.

Diversas organizações supranacionais e organismos multilaterais ligados ao modelo neoliberal, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), sob a égide da eficiência, efetividade, produtividade, boa gerência e pessoal capacitado e qualificado, apoiaram o “enxugamento” do Estado e a melhoria da capacidade gerencial dos países, com mecanismos de controle dos gastos públicos, treinamentos, introdução da competição no setor público e a intensificação da *accountability*.

Na educação pública, a necessidade de implementação da *accountability*⁴ se tornou uma variável contínua, com a predominância do modelo político-econômico neoliberal. A educação, assim como as demais políticas sociais, também sofreu os impactos reformistas, pois ela é entendida como um serviço não exclusivo do Estado, portanto passível de ser executado por instituições públicas não estatais, assim como instituições privadas, sob o ponto de vista da divisão de responsabilidade com a sociedade civil. Isso representou menor preocupação do Estado com essas questões e culminou com a criação de mecanismos de controle. Se por um lado o Estado descentraliza, sob a forma de flexibilização, os processos administrativos e financeiros, por outro lado estrutura mecanismos de controle de resultados, como a avaliação externa, que passa a ser o eixo condutor das políticas públicas educacionais (AFONSO, 2010).

Portanto, no campo educacional, o Estado avaliador e regulador visa controlar os gastos e os resultados com o máximo de eficiência e com custos mínimos, assegurando a qualidade e a competitividade. É um Estado que privilegia o componente técnico-burocrático, com finalidade economicista, tendendo a atribuir a instituições

³ O conjunto de reformas estruturais que insere o Estado sob a perspectiva de regulador de serviços tem, na concepção de Ball (2001), uma complexidade que relaciona políticas, mercados, gestão, performatividade e que produz transformações na natureza do próprio Estado, no entendimento da mudança de um Estado provedor para um Estado regulador.

⁴ Para Afonso (2012), *accountability* para educação se consubstancia em prestação de contas, avaliação e responsabilização. E, segundo o autor, é uma forma hierárquico-burocrática de prestação de contas que enfatiza consequências negativas e estigmatizantes, consubstanciando formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012, p.472).

de ensino a responsabilização e a prestação de contas pelos serviços educacionais prestados. Dessa maneira, o termo *accountability* passou a ser designado para expressar a responsabilidade educacional, reforçando o gerencialismo dos sistemas de ensino e escolas (CHIRINÉA, 2010).

Mas cabe destacar que, quando o Estado cede o poder de tomar decisões e de regulamentar a atividade educacional para atores econômicos ou às estratégias do FMI e do BM, ou quando dita mecanismos de *accountability* sem a inserção da deliberação democrática, há uma virada da autoridade da esfera pública para a esfera privada, o que gera implicações significativas e negativas para a educação, para a sociedade e para a democracia (CROUCH, 2011; ROBERTSON, 2012). Obviamente, o modelo neoliberal e o gerencialismo do Estado estão demasiadamente inseridos na esfera pública, o que torna extremamente difícil sua mudança significativa. É necessária, então, a formulação de novos instrumentos e mecanismos para a *accountability*, tornando-a mais viável e, acima de tudo, mais democrática.

A partir dessas considerações iniciais, o objetivo central desse estudo é inserir a lógica da democracia deliberativa e das teorias do discurso no plano da *accountability* e do projeto neoliberal, trazendo para o debate novas maneiras teóricas de se pensar e de se avaliar a educação em um ambiente burocratizado e com dominação corporativa privada em órgãos públicos. Para tanto, em primeiro lugar, o estudo recupera a maneira pela qual o projeto neoliberal se estabeleceu na contemporaneidade, verificando como os Estados-Nações adotaram a primazia do mercado e da racionalidade. Em segundo lugar, será examinado como o projeto neoliberal se inseriu no campo educacional, tornando a lógica economicista como variável central em instrumentos de prestação de contas, de avaliação e de responsabilização dos resultados. Em terceiro lugar, o estudo examina as tipologias que propuseram uma abordagem democrática de avaliação dos mecanismos de *accountability* com base nos princípios de inclusão, diálogo e deliberação, para, em seguida, promover sua junção com a teoria democrática, evidenciando, por meio da teoria da ação social de Jurgen Habermas, as virtudes libertadoras de um estado ideal de sociedade de comunicação através do diálogo, que constitui uma alternativa às outras formas de atividade que contribuíram para a burocratização e monetarização da sociedade, pois ela produz normas que permitem aos membros de uma sociedade coordenar as suas ações com bom entendimento. Por fim, em quarto lugar, serão tecidas as considerações finais.

Neoliberalismo mundial: globalização e interdependência econômica

Para se compreender o contexto de inserção das políticas educacionais neoliberais, é necessário destacar os determinantes sistêmicos da ordem internacional, pois estes condicionam a atuação dos países em sua interação com o mundo nas mais variadas políticas públicas. Ou seja, parte-se do princípio de que a política educacional de um Estado é determinada a partir da interação entre determinantes domésticos e sistêmicos, quais sejam internacionais. Como, então, a configuração da ordem internacional afeta a estrutura de estratégias no campo da educação?

Nas últimas décadas, o sistema mundial como um todo vem sofrendo transformações em diversos aspectos. Em um contexto de aceleração da globalização e do neoliberalismo, houve a desconcentração relativa de poder, ocasionando novas formas de se pensar a hegemonia do projeto neoliberal, a integração das estruturas econômicas e políticas

e as mudanças nas estruturas e instituições de cada Estado-Nação. Com isso, o envolvimento dos atores e sua cooperação/conflito no cenário internacional, sejam eles Estados, indivíduos, empresas transnacionais ou organizações internacionais, passou a ser mais abrangente e complexo, tanto em relações intra-estatais como interestatais e transnacionais.

Assim, em primeiro lugar, após o final da Guerra Fria não houve ruptura sistêmica da ordem internacional, de maneira que a dimensão vertical em constante transformação é caracterizada pela incerteza e pela instabilidade, mas cuja transitoriedade confere a ideia de permanência – diferentemente, por exemplo, de uma mudança de ordem internacional por meio de ruptura, que antecipa os delineamentos futuros (ALBUQUERQUE, 2006). No campo econômico, o aumento da interdependência tornou as transformações mais evidentes, ocasionando a mudança do jogo entre os países, cujo sucesso da globalização e do projeto neoliberal promoveu a maior distribuição de poderes e de influência entre os estados.

Em segundo lugar, nesse novo contexto, e mais importante para o presente estudo, a interdependência entre os Estados e as sociedades nacionais se intensificou, tornando-se multidimensional. Isso porque a globalização, o neoliberalismo e a liberalização comercial fomentaram a superação das barreiras entre os planos doméstico e externo, internacionalizando a agenda doméstica dos países, além de delimitar a consecução de objetivos primordiais na área da educação a partir das principais organizações supranacionais, com base nos pressupostos neoliberais.

E como o projeto neoliberal e suas bases para a educação se fortaleceram? Para se compreender como ocorreu a transferência de instrumentos da educação para o setor privado, é preciso observar, acima de tudo, a crise do projeto de desenvolvimento capitalista do pós-guerra - que promovia a junção entre liberalismo econômico e socialdemocracia - e o surgimento e fortalecimento da economia de livre mercado como forma organizadora das sociedades (HARVEY, 2014).

A partir dos anos 1970, a ideia de uma economia gerida pelo Estado, princípio motivador do *keynesianismo*⁵, foi sendo substituída pelo predomínio da utopia do mercado, que estipulava que os governos deveriam ser limitados para permitir que a ordem econômica crescesse espontaneamente na sociedade. Alguns anos antes, os economistas Friedrich von Hayek e Milton Friedman, conjuntamente com Ludwig von Mises, fundaram um grupo descrito como “neoliberal” devido ao seu compromisso com ideias de liberdade pessoal e à adesão aos princípios de livre mercado da economia neoclássica que emergiu na segunda metade do século XIX.

Por conseguinte, o neoliberalismo pode ser definido como uma teoria cuja prática político-econômica propõe o bem-estar humano por meio do aumento das capacidades empreendedoras individuais no âmbito de instituições que garantam a propriedade privada, o livre-mercado e o livre-comércio. O Estado, por outro lado, deve criar e preservar uma estrutura institucional para assegurar essas práticas e, acima de tudo, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2014, p.12). Em síntese, o projeto neoliberal exalta as virtudes abstratas dos mercados, da competitividade e da eficiência. Critica, por outro lado, a intervenção estatal e a ineficiência das políticas,

⁵ No *keynesianismo*, o Estado mantém sob controle os ciclos de negócios e as recessões.

articulando um sistema social no qual os mercados garantiriam o bem-estar e a prosperidade (IBARRA, 2011, p.240).

Esse movimento de ideias neoliberais permaneceu à margem da política até a década de 1970, quando começou a ocupar o centro do palco, especialmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha - onde sua influência no meio acadêmico se tornou cada vez mais crescente. E, com a adoção do neoliberalismo, durante os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, houve um grande movimento global para a maior inserção da economia de mercado e da movimentação financeira em detrimento de políticas protecionistas do Estado. Para tanto, de acordo com Rodrik (2011, p.163) e Robertson (2012, p.286), era necessária a implementação de políticas de competitividade entre os setores público e privado, a privatização de empresas estatais e a redefinição da própria atividade estatal com o intuito de não atrapalhar o crescimento econômico, retirando o Estado de muitas áreas do bem-estar social.

Tais políticas econômicas de promoção das ideias de livre mercado, baseadas nos estudos de Hayek e de Friedman, foram instrumentalizadas pelo Grupo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ademais estavam no cerne do conjunto das reformas sugeridas pelo *Consenso de Washington*, pelo FMI e pelo Banco Mundial, no qual os países deveriam implementar políticas fiscais rígidas, retirando o Estado dos investimentos produtivos, e inserindo o mercado e o setor privado em novas e antigas áreas de serviços, como a educação (BALL, 2007; CERVO; BUENO, 2011, p.489). O argumento é que as políticas neoliberais seriam centrais para a competitividade na economia global, diminuindo a pobreza e estancando a desaceleração do crescimento econômico por meio de políticas de ajustes estruturais do BM e do FMI - no caso dos países economicamente mais pobres.

O ponto central é que o neoliberalismo não é um projeto que se limita ao campo das relações internacionais, mas que dita a direção e o conteúdo das políticas e instituições internas, se integrando

(...) em normas e regras, que auspiciam determinadas políticas e eliminam os conteúdos em outros modelos, inspirados em planejamentos ideológicos racionalizadores. O estabelecimento dessas normas e suas consequências justificam alterações profundas na vida dos países, particularmente na divisão do trabalho entre o Estado e o mercado ou entre os poderes dos governos nacionais e dos da globalização (IBARRA, 2011, p.238).

Neoliberalismo, sistema educacional e *accountability*

Baseando-se no modelo neoliberal, o movimento de *accountability*, inspirado pelas ideias de regulação pós-burocrática de sistemas escolares da *new public management* (HOOD, 1991; OECD, 2005), teve forte manifestação a partir da década de 1970, nos Estados Unidos, vindo a se tornar um paradigma no âmbito da educação durante os governos conservadores do norte-americano Ronald Reagan e da britânica Margaret Thatcher. Para tanto, se espelharam em um contexto socioeconômico de globalização, no qual os Estados visaram à melhoria dos sistemas educacionais e a qualidade dos recursos humanos (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2008).

Com a *accountability*, a ideia central passa a ser de uma prestação de contas múltipla por meio de uma cultura de transparência e de responsabilização dos resultados, com maior controle sobre o sistema educacional, de maneira que professores passam a ser sistematicamente mais monitorados por departamentos ou órgãos oficiais de inspeção no tocante aos processos de ensino, tendo que prestar contas dos resultados mensuráveis aos ministérios da educação, às autarquias, à comunidade educativa e aos pais ou outros responsáveis (EURYDICE, 2007). Então, a meta declarada é

[...] a de melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças 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 implantadas por políticas educacionais (MAROY; VOISIN, 2013, p.881).

Tais políticas visam, sobretudo, à regulação dos resultados por meio dos modos de controle institucional, cuja avaliação ocupa um espaço central no processo. O processo de realização da *accountability*, nesse sentido, possui duas etapas: inicialmente, identifica e mensura o desempenho do sistema educacional em relação às metas previamente estipuladas; por fim, requer uma resposta das instituições de ensino por meio de mecanismos de controle para identificar se não houve a consecução dos resultados (BROADFOOT, 2000, p.44).

A partir desses argumentos centrais, Kogan (1988) elaborou uma tipologia para classificar os modelos de *accountability*. O primeiro modelo, denominado de *controle público hierárquico*, possui princípios normativos baseados no liberalismo político, estipulando que o controle e a prestação de contas são realizados por meio de uma autoridade institucional, seja ela política ou administrativa, que possui responsabilidade perante seus eleitores. Já o segundo tipo, também baseado no liberalismo político, é fundamentado na racionalidade e burocracia organizacional, pois o controle é exercido pela mediação de uma expertise profissional - por essa razão recebeu a alcunha de modelo *profissional*. Por fim, o modelo *consumerista* (ou de mercado livre) é assentado na vertente econômica do liberalismo, em conformidade com o mercado e limitando o papel do Estado na educação, de maneira que os usuários, parceiros locais e clientes possuem o direito de controlar e avaliar os serviços prestados.

O mais importante a destacar é que todas essas tipologias têm em comum a ideia de que o neoliberalismo e a globalização devem ser os norteadores de formulação de parâmetros para a *accountability*. Não há a preocupação com outras formas de prestação de contas, como a deliberação participativa⁶. Com esse ideário de construção do neoliberalismo e de parâmetros mercadológicos na educação e com a centralidade crescente das organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dezenas de Estados

[...] independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de avaliação comparada internacional, cujas

⁶ Ademais, "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" (MAROY; VOISIN, 2013, p.896).

consequências, mais imediatas, permitem vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação (AFONSO, 2012, p.475).

É preciso ter em mente que o projeto de globalização e de fortalecimento do neoliberalismo fez com que o FMI e o Banco Mundial⁷, além dos países membros do Grupo dos Sete (G7), garantissem a preponderância dos seus interesses sobre os demais (em especial os países da América Latina), que passaram a se submeter às diretrizes econômicas impostas e aos ajustes estruturais explicitados no Consenso de Washington. O foco dessas organizações centrava-se no pressuposto neoliberal de diminuição do papel do Estado na sociedade e na economia, concomitantemente ao aumento da abertura econômica e comercial ao capital internacional, além de fornecer fontes de crédito por meio de condicionantes que vinculam os empréstimos à adequação das estruturas econômicas dos países devedores. Com isso, era necessário rever a política de investimento público, redirecionando as prioridades do Estado em função da estrutura de preços internacionais e dos recursos disponíveis. Em poucas palavras, a inserção de condicionalidades era vital para a política de ajuste estrutural (NOGUEIRA, 1999, p.126; CRUZ, 2003).

Com a diminuição da função pública do Estado, o mercado passou a penetrar nos serviços essenciais da sociedade, como a saúde, a segurança e especialmente a educação. De acordo com o relatório sobre o desenvolvimento feito pelo próprio Banco Mundial (1997, p.28),

[...] embora o Estado ainda tenha um papel central na provisão e garantia de serviços básicos - educação, saúde e infraestrutura - não é óbvio que deva ser o único provedor, ou mesmo que seja provedor. As decisões do Estado em relação à provisão, financiamento e regulamentação desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos de governo.

Tal definição transfere a responsabilidade do Estado para a sociedade e para o mercado, repassando demandas para a iniciativa privada.

Especificamente no campo da educação, o projeto neoliberal propõe a atuação do mercado (e da iniciativa privada) como forma de garantir a livre concorrência como fundamento para a eficiência e a qualidade dos serviços, destacando a meritocracia e critérios competitivos. Para tanto, é enfatizada a redução dos gastos públicos com educação, a desconcentração da gestão, a desresponsabilização do Estado com a escola, e a implementação de um sistema de avaliação para criar competição interna e elevar o desempenho das instituições, visando, sobretudo, os interesses e necessidades do mercado de trabalho (GENTILI, 1996; BANCO MUNDIAL, 1997; CRUZ, 2003). Não há um efetivo compromisso com a elevação da qualidade de ensino, mas sim com o entendimento da escola como empresa, dos alunos e pais como consumidores e da aprendizagem como produto (CORAGGIO, 1998, p.102).

As premissas do modelo econômico neoliberal e de orientação de investimentos para a educação podem ser encontradas no relatório do Banco Mundial denominado de “Estratégia para o setor educacional”. Nele, argumenta-se que “a educação,

⁷ O Banco Mundial foi fundado na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e tinha o objetivo inicial de conceder empréstimos não comerciais em longo prazo visando reconstruir as economias de países do Pós-guerra. A partir de 1950 os objetivos mudaram, e o Banco passou a oferecer assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo. Por fim, com o processo de globalização, o Banco Mundial passou a oferecer aparato ideológico e político para a expansão do neoliberalismo em escala mundial (CRUZ, 2003, p.58).

na maioria dos países, é tanto financiada quanto fornecida pela esfera pública” (WORLD BANK, 1999, p.43), mas “não há razão *a priori* para que toda a educação seja fornecida, financiada e administrada pelo setor público” (WORLD BANK, 1999, p.43). Então, o relatório legitima a adoção de um papel maior para o setor privado, por meio das parcerias público-privadas⁸, justificando que medidas racionalmente mais eficientes seriam supostamente benéficas para a redução da pobreza. Dentre tais estratégias, as prioridades seriam

[...] trazer atores privados para a administração da educação sob o pretexto de que geravam maior eficiência do que as do setor público; abrir o setor da educação a regras de mercados globais; e a promoção do comércio (em vez do auxílio) na educação como a base para a construção e entrega no acesso e na qualidade da educação (ROBERTSON, 2012, p.290).

Com essas estratégias, o Banco Mundial dá a entender que o setor educacional deve ser organizado segundo a lógica de livre-mercado, cujos parâmetros devem assegurar uma *performance* satisfatória, além da regulamentação de garantias que protejam os interesses dos investidores privados, chegando a um sistema de avaliação que dê retornos econômicos para o Estado, além de privilegiar as privatizações (ROBERTSON, 2012, p.292)⁹.

Os projetos neoliberais na área da educação têm sido promovidos em territórios nacionais e espaços regionais, que, como troca, direcionam políticas para privatizar a educação. Dessa maneira, em maior ou em menor grau, os Estados tornaram-se “Estados avaliadores” (NEAVE, 1988)¹⁰, pautados pelas premissas do Banco Mundial e do FMI, além dos ideais neoliberais, implantando indicadores nacionais para controlar o processo educacional e o funcionamento das escolas, além de viabilizar a avaliação dos resultados por meio de mecanismos de prestação de contas - os dispositivos que permeiam a noção de *accountability*, que garante a gestão do sistema educativo, orientando suas prioridades e controlando a qualidade (MAROY; VOISIN, 2013, p.882).

Nesse ínterim, as políticas de regulação dos resultados e de controle da qualidade passaram a envolver quatro aspectos centrais (MAROY; VOISIN, 2013, p.884-5). Em primeiro lugar, as políticas educacionais de *accountability* reforçam um paradigma no qual a escola é concebida como um sistema de produção econômico e organizacional visando à melhoria de resultados em termos de eficácia, equidade

⁸ Nas Parcerias Público-Privadas (PPP), enquanto o fornecimento da educação opera segundo princípios de competição e de eficiência, o Estado garante um ambiente propício e o financiamento para tais políticas. Assim, “o governo guia as políticas e providencia financiamento, enquanto o setor privado fornece os serviços educacionais aos estudantes. Particularmente, os governos contratam provedores privados para proporcionar um serviço específico em quantidade e qualidade estabelecidas, a um preço combinado, por um período específico de tempo. Esses contratos envolvem recompensas e sanções das quais o setor privado compartilha o risco financeiro na entrega de serviços públicos (PATRINOS et al., 2009, p.1).

⁹ Mesmo com a mudança de estratégias no relatório *Estratégia 2020 para a educação*, o apoio à privatização da educação é ainda muito evidente, abrindo a porta ao setor privado de maneira sistemática ao redefinir o sentido de um sistema de educação que inclua e anexe o setor privado como ator-chave da engrenagem interna (ROBERTSON, 2012, p.294-5).

¹⁰ É interessante destacar que o essencial do processo de globalização é visualizar até que ponto os Estados-Nações mantêm sua capacidade de conduzir e gerar sua própria economia e política em face do mercado financeiro global e da inserção cada vez maior do neoliberalismo (BALL, 2001, p.101). De acordo com Popkewitz (1996, p.47), “se pode encontrar uma particular internacionalização de ideias assim como uma reflexão nacional específica sobre como estas ideias se concretizam”, pois as nações posicionam-se de forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização. Assim, as políticas nacionais precisam ser compreendidas por meio de interdependências que resultam na combinação de lógicas globais, distantes e locais, com interconexão e hibridização (AMIN, 1997, p.129-133).

e eficiência - e não mais como um programa institucional que promove a integração social e a perpetuação de conhecimentos, de valores e de referências culturais (LAVAL, 2003). Em segundo lugar, os objetivos operacionais passam a ser medidos em dados e indicadores que refletem efetivamente os resultados (GREK, 2008). Em terceiro lugar, há centralidade dos instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos alunos, ainda que a sua implementação seja variada. Por fim, em quarto lugar, estipulam-se ferramentas de ação pública, como os contratos que organizam as consequências das avaliações dos desempenhos.

A partir dessas considerações, podemos notar que, na prática, o projeto neoliberal e a instrumentalização da *accountability* enfatizaram programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, “dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade” (FONSECA, 2009, p.173). Esse enfoque utilitarista é excelente para a ótica empresarial, mas insuficiente para aumentar a qualidade da ação educativa. Sendo assim, é necessária a criação de meios para que o Estado atue como mediador, catalisando as demandas econômicas, científicas, sociais e culturais, contemplando todas as dimensões do conhecimento humano em um projeto educacional de qualidade. Nesse sentido, a seguir, serão debatidas as principais propostas que tratam do tema da inserção de medidas democráticas e deliberativas no campo da educação e da *accountability* para, em seguida, tratar acerca da deliberação e sua importância para a esfera pública e para o elemento do discurso entre os mais variados interlocutores.

A importância da democracia deliberativa para a *accountability* no sistema neoliberal: a junção da teoria democrática com a prática educacional

O pensamento neoliberal e mercadológico na seara da educação e nas formas de *accountability* não mudou significativamente nas últimas décadas, ao passo que o lugar da prestação de contas é ainda mais evidente nos dias atuais. Dessa maneira, esse artigo concorda com Afonso (2010; 2012) e Maroy e Voisin (2013) e parte do pressuposto que é necessário viabilizar criticamente a abordagem da *accountability* (pautada na lógica do pensamento neoconservador e neoliberal) procurando novos meios de aumentar sua qualidade e seus componentes democráticos por meio da implantação de novos instrumentos de ação pública. Contudo, diferentemente de Afonso (2012), o estudo formula uma proposta baseada nas principais teorias da esfera pública deliberativa da Ciência Política e da Sociologia, incentivando a interdisciplinaridade entre as áreas para aumento da qualidade da prestação de contas na área da educação.

Do ponto de vista das teorias da educação, faz-se necessário pensar a *accountability* de forma alternativa, democraticamente avançada e deliberativa, a partir de uma concepção “mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político e axiológico” (AFONSO, 2010, p.157). Com isso, inclui-se a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização por meio de valores e princípios baseados na cidadania crítica, na participação, na ideia de *empowerment*, no direito à informação, na transparência e na justiça (AFONSO, 2012, p.478).

Nesse sentido, Howe e Aschcraft (2005) propõem uma abordagem democrática de avaliação com base nos princípios de inclusão, diálogo e deliberação. O princípio

da inclusão requer que os grupos com interesses significativos (*stakeholders*) devem participar ativamente, expondo interesses, ideias e opiniões, além de permitir que se incorporem pontos de vista de grupos diversos e mistos que produzam o confronto e o conflito, e que atenuem as desigualdades de poderes entre os grupos interessados, de maneira que os participantes e avaliadores se envolvam de forma colaborativa e deliberativa, por meio do diálogo permeado por informações disponíveis (HOWE; ASHCRAFT, 2005; RYAN, 2004, p.3). Deve ser reiterado o papel do mediador nesse diálogo, pois ele garante que o princípio da deliberação possa se concretizar por meio da mediação de conflitos e da tomada de posições sobre questões políticas e morais.

E por que a deliberação é importante? Segundo Ryan (2004), a deliberação permite o exercício de um raciocínio reflexivo sobre questões relevantes, incluindo a identificação de valores e preferências de todos os grupos interessados. Assim, se for considerada a deliberação, o diálogo e a inclusão, “não há nada de errado com a *accountability* - *accountability* serve o interesse público” (RYAN, 2004, p.456).

Além do aspecto da avaliação, Afonso (2012, p.479) considera que a prestação de contas (também contida na ideia geral de *accountability*) tem, como componentes centrais, a informação e a justificação, que devem ter interface com os princípios da democracia deliberativa e de preponderância do diálogo crítico, sendo necessária a mobilização das teorias críticas sobre os processos de informação e de práticas de argumentação.

Por fim, o terceiro aspecto que deve ser considerado sob o prisma da *accountability* é o da responsabilização. Além de assumir uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, a responsabilização impõe “determinados procedimentos e práticas que visam a resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores” (AFONSO, 2012, p.480). E, tendo em vista a hegemonia dos valores neoliberais, sua conotação negativa contamina a própria conceitualização de *accountability*, impedindo o desenvolvimento de pensamentos críticos. Nesse sentido, a responsabilidade deve ser separada da culpa, não tendo sempre uma conotação individual, mas essencialmente coletiva e partilhada, pois os indivíduos estão inseridos em um contexto de múltiplas interações (ARENDETT, 2004; YOUNG, 2011).

Cabe destacar, acima de tudo, que o projeto neoliberal falhou em diversos aspectos, e especialmente no campo da educação. Assim, a partir da crítica dos aspectos racionais e mercadológicos do modelo neoliberal, seja voltado para a educação ou para as mais variadas políticas públicas, Habermas (2001; 2003) procura estabelecer parâmetros para que a democracia e a esfera pública, e não a do mercado, alcance maior qualidade por meio de dois aspectos centrais: a deliberação e o discurso.

Com a comunicação e a deliberação voltada para o entendimento mútuo, os sujeitos atualizam e reconfiguram o mundo. Na perspectiva habermasiana, a sociedade deve ser compreendida a partir da divisão entre dois sistemas. O primeiro, denominado de *funcional*, prepondera a racionalidade instrumental, que é dividida em dois subsistemas: o econômico, regido pelo dinheiro e pelo mercado, e o político, baseado no Estado. Já no segundo, chamado de *mundo da vida*, impera o uso comunicativo da linguagem em interações simbolicamente mediadas que visam ao entendimento

mútuo. Nesse tipo de interação, os interlocutores utilizam a linguagem visando ao estabelecimento não coercitivo de relações intersubjetivas (HABERMAS, 2001).

Pode-se dizer que o ponto de partida da teoria social de Habermas é o paradigma da comunicação, no qual há a suposição de que a utilização pragmática da linguagem é orientada para o consenso e, conseqüentemente, para o entendimento dos sujeitos, que agem assumindo diferentes atitudes objetivas, subjetivas e sociais, sendo que ao agir em cada uma dessas dimensões o ator social necessita alcançar consenso com outros indivíduos. Ou seja, a ação comunicativa se baseia em um processo cooperativo de interpretação em que os participantes se referem simultaneamente a algo, sempre contando com a possibilidade da sua validação por outro ator. Sendo assim, a ação comunicativa supõe a precedência de uma dimensão interativa na qual os indivíduos formam suas identidades e tornam-se capazes de entender o sentido das suas ações.

Habermas (2001) denomina essa dimensão interativa de mundo da vida – um lugar em que o falante e o ouvinte se encontram, podendo estabelecer a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (objetivo, subjetivo e social) e exibindo os fundamentos para se chegar a um acordo. Além disso, a ação comunicativa não é somente um processo de entendimento nem de interpretação; é, ao mesmo tempo, um processo de interação social e de socialização. Com o discurso e a deliberação, há o reconhecimento da integração social e a formação da identidade coletiva.

Por fim, o ponto de partida prático e moral adotado por Habermas (2004) remete a duas dimensões da política: a primeira dimensão é o reconhecimento do outro enquanto um igual. A segunda dimensão política é a ideia de democracia. A obra de Habermas supõe uma dimensão comunicativa e interativa na qual os atores sociais, através da linguagem, participam de um debate racional e crítico acerca da organização normativa e política da sociedade – daí sua importância para o campo da educação. É o chamado modelo deliberativo de democracia, que só ganha referência empírica quando fazemos jus à diversidade das formas comunicativas na qual se constitui uma vontade comum pela busca de equilíbrio entre interesses divergentes e do estabelecimento de acordos. Ou seja: baseia-se nas condições de comunicação sob as quais o processo político-educacional é capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo o seu alcance, de modo deliberativo.

Sendo assim, a análise de Habermas nos apresenta uma imagem multifacetada das sociedades modernas, onde a relação entre si, de dois subsistemas que operam lógicas diferentes, constitui o ponto focal para a elaboração de um diagnóstico das sociedades contemporâneas e de melhoria de instituições públicas democráticas e deliberativas. E é no ponto de encontro entre as estruturas interativas e os subsistemas que se daria o enfrentamento central da modernidade – pela sobrevivência das formas de comunicação e de interação. Habermas, portanto, defende as virtudes libertadoras de um estado ideal de sociedade de comunicação através do diálogo. Esse ideal constitui, a seu ver, uma alternativa às outras formas de atividade que contribuíram para a burocratização e monetarização da sociedade (como fez o neoliberalismo no campo da educação), pois a comunicação se faz necessária para produzir normas que permitam aos membros de uma sociedade coordenar as suas ações com bom entendimento.

Conclusão

O projeto neoliberal alterou significativamente a ordem social interna dos países, suprimindo formas de intervencionismo estatal e enfatizando as privatizações e a abertura de fronteiras ao capital, de maneira que o Estado cedeu o comando ao mercado para fixar a direção e os resultados das mais variadas políticas públicas, como no campo da educação, por meio de instituições supranacionais. Mesmo na década de 1990, a crise do projeto neoliberal não impediu que as premissas do BM e do FMI fossem revisitadas por meio de reformas na administração pública e da eliminação de barreiras comerciais, sob a rubrica da boa governança (ROBERTSON, 2012, p.287).

Como pudemos notar, a educação está cada vez mais sujeita às estratégias normativas do economicismo. Com as novas estruturas e funções da gestão no campo da educação que enfatizam a *accountability*, há uma função primordial de controle à distância de um estado mínimo, caracterizado como “o novo estado avaliador” (NEAVE, 1988), cujas políticas de educação estão convergindo em um número cada vez maior em diversos países - que possuem histórias políticas bastante distintas.

Contudo, o debate aqui apresentado demonstra que o espaço da política, principalmente em uma democracia, deve estar centrado no discurso e nos debates que o incitam. O espaço do diálogo é fundamental para manter em coerência as ações dos políticos com as vontades dos cidadãos. Uma democracia, portanto, não deve ser totalmente pautada em ideais competitivos, neoliberais ou republicanos, mas sim em uma política deliberativa que viabilize o complexo jurídico para a totalidade dos cidadãos de uma dada sociedade. E, segundo a teoria social de Habermas, na modernidade, ocorreu um processo de diferenciação das estruturas da racionalidade que dissociou as estruturas sistêmicas da racionalização comunicativa das estruturas do mundo da vida. Seguindo seu modelo de análise da teoria social, Habermas (2004) descreve os principais modelos normativos das atuais democracias – o liberal e o republicano – para, assim, propor um novo modelo de democracia: o deliberativo, que, através da ação comunicativa, supriria as principais desvantagens dos dois modelos especificados acima.

Contudo, mesmo a abordagem habermasiana tem seus pontos negativos, que devem ser considerados para o debate das políticas públicas, em especial no campo da educação. Isso porque o modelo consensual de Habermas não criou condições para a realização de uma sociedade reconciliada e conduziu à emergência de antagonismos (MOUFFE, 2009).

Atualmente, existem dois paradigmas liberais principais: o *agregativo*, que concebe a política como o estabelecimento de um compromisso entre diferentes forças em conflito na sociedade; e o *deliberativo*, de Jürgen Habermas, que aspira vincular moralidade e política através da substituição da racionalidade instrumental pela comunicativa, criando no campo da política um consenso moral-racional mediante a livre discussão. A teoria habermasiana estipulou a deliberação intersubjetiva como um dos alicerces para a construção do consenso, enfatizando o papel da linguagem e do discurso na construção de um projeto político ideal.

Porém, criticando o viés liberal de Habermas, Mouffe (2009) acredita que nas sociedades atuais, embora o discurso e a deliberação sejam imprescindíveis, não deve haver o consenso, pois este é resultante de um processo hegemônico de poder.

Para o consenso ser realmente efetivo e positivo, deve haver confrontação democrática e de opiniões, sendo que a noção de antagonismo desempenha um papel central. Em linhas gerais, o antagonismo é a impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, pois existe a presença de um discurso antagonístico que impede essa constituição plena.

Dessa maneira, Mouffe (2009) defende que deve haver a transformação das relações antagonísticas em agônicas e a superação da relação entre inimigos (antagonismo) para uma relação entre adversários (agonismo), já que as relações de poder são constituidoras da política. O ponto fundamental da noção de agonismo não é a competição ou a disputa, mas a existência de regras com as quais os adversários lutam a partir de um ponto comum, de modo que a disputa não ocorra com o fim de destruir o oponente, mas sim pela legitimidade de um discurso em detrimento de outro – daí sua importância para o discurso deliberativo na educação.

Assim, ao invés de desenhar instituições que reconciliarão os interesses e valores em conflito, deve-se promover a criação de uma esfera pública de luta agonista, na qual se podem confrontar diferentes projetos políticos hegemônicos, sejam eles neoliberais ou progressistas – condição *sine qua non* para o exercício efetivo da democracia e de melhoria das políticas de educação.

Referências

- AFONSO, A. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.69, dez. 1999, p.139-164.
- AFONSO, A. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A.J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, p. 147-170, 2010.
- AFONSO, A. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 33, n.119, p.471-484, abr-jun 2012.
- ALBUQUERQUE, J. A. G. de. Os desafios de uma ordem internacional em transição. In: LESSA, A. C.; ALTEMANI, H. **Relações internacionais do Brasil: temas e agendas**. São Paulo: Saraiva, v. 1, p. 7-41, 2006.
- AMIN, A. Placing globalisation. **Theory, culture and society**, 14(2), 123-137, 1997.
- ARENDRT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez 2001.
- BALL, S. **Education plc: understanding private sector participation in public sector education**. London and New York: Routledge, 2007.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial 1997: o Estado num mundo em transformação**. Washington/DC: Banco Mundial, 1997. p. 1-39.
- 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.
- CERVO, A.; BUENO, C. **História da política exterior do Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
- CHIRINÉA, A. **O Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 p. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CROUCH, C. **The strange non-death of neoliberalism**. Cambridge: Polity, 2011.

CRUZ, R. Banco Mundial e a política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. **Educar**, n.22, p.51-75, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.). **Avaliação**. Construindo o campo e a crítica. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2002. v. 1. p. 13-62.

ELLIOT, J. La reforma educativa em el Estado Evaluador. **Perspectivas**, vol. XXXII, n.03, n.p., set. 2002.

EURYDICE. **School autonomy in Europe**: policies and measures. Brussels: Eurydice, 2007.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, vol.29, n.78, p.153-177, maio/ago. 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

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.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 2001.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **A Inclusão do outro**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOOD, C. A public management for all seasons? **Public Administration**, London, v. 69, p. 3-19, 1991.

HOWE, K.; ASHCRAFT, C. Deliberative democratic evaluation: successes and limitations of an evaluation of school choice. **Teachers College Records**, New York, v. 107, n. 10, p 2275-2298, 2005.

IBARRA, D. O neoliberalismo na América Latina. **Revista de Economia política**, vol.31, n.2, pp.238-248, abril-junho/2011.

KOGAN, M. **Education accountability**: an analytic overview. 2. ed. London: Hutchinson, 1988.

LAVAL, C. **L'école n'est pas une entreprise**: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. Paris: La Découverte, 2003.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, v.34, n.124, p.881-901, jul-set. 2013.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

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, 1988.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira** – Da USAID ao Banco Mundial. Cascavel/PR: Unioeste, 1999.

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

PATRINOS, H. A. et al. **The role and impact of public-private partnerships in education**. Washington: World Bank, 2009.

POPKEWITZ, T. Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of Governing. **Journal of Education Policy**, 11(1), 27-52, 1996.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.50, p.283-302, maio-ago., 2012.

RODRIG, D. **The globalization paradox**: why markets, states and democracy can't co-exist. Oxford: Oxford University Press, 2011.

RYAN, K. Serving public interests in educational accountability: alternative approaches to democratic evaluation. **American Journal of Evaluation**, v. 25, n. 4, p. 443-460, 2004.

WORLD BANK. **Education sector strategy**. Washington: World Bank Group, 1999.

YANNOULAS, S.C.; SOUZA, C. R. F.; ASSIS, S. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v 15 n.2 p. 55-67, jul./dez. 2009.

YOUNG, I. **Responsabilidad por la justicia**. Madrid: Morata, 2011.