

UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E *ACCOUNTABILITY*¹

A sociological look on policies for education, evaluation and accountability

Un regard sociologique sur les politiques pour l'éducation, évaluation et accountability

Entrevista: Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho – Portugal)

Leonice Matilde Richter²

Maria Vieira Silva³

ALMERINDO JANELA AFONSO é sociólogo, doutor em Educação (na área de conhecimento de Sociologia da Educação) e professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), desde 1985. Tem investigado e lecionado nas áreas da sociologia da educação, políticas educativas, sociologia do currículo e da avaliação, e avaliação de políticas de educação e formação. Exerceu vários cargos de gestão e coordenação científico-pedagógica, sendo atualmente Diretor-Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Educação. Professor visitante em universidades estrangeiras, foi também *Visiting Academic* no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Publicou vários livros e dezenas de artigos em revistas nacionais e estrangeiras, tendo recebido o prémio “Rui Grácio, 1999”, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, para a obra Políticas Educativas e Avaliação Educacional. É autor do livro Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação (São Paulo: Cortez, 2000) e coorganizador de Olhares e Interfaces. Reflexões Críticas sobre a avaliação (São Paulo: Cortez, 2010), tendo publicado, mais recentemente, Fragmentos de Escrita Pública (Porto: Profedições). Foi membro do Conselho Científico para a Avaliação de Professores e, atualmente, é membro do Conselho Nacional de Educação e Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Resumo: A entrevista apresenta uma análise crítica de um pesquisador na área de políticas educacionais e reforma da educação pública, que em sua trajetória acadêmica volta-se, dentre outros temas, ao olhar sociológico da avaliação. Referenciando-se na conjuntura atual das políticas de avaliação externa em uma perspectiva histórica e contemporânea, Afonso aborda na entrevista, temas como: sua aproximação com a temática da avaliação; as especificidades avaliativas na educação em Portugal; a avaliação externa estandardizada; sua subordinação à remeritocratização da escola pública e os impactos na organização do trabalho escolar e no trabalho docente, além de questões atinentes às Políticas Educacionais, avaliação e *accountability*.

¹Em atenção à solicitação do entrevistado, a linguagem utilizada no texto preserva a estrutura do português lusitano.

²Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora das Faculdades Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação no Curso de Pedagogia. E-mail: rleonice@pontal.ufu.br

³Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) no âmbito da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação. E-mail: mvs@ufu.br

Palavras chave: Política Educacional. Avaliação. *Accountability*

UN REGARD SOCIOLOGIQUE SUR LES POLITIQUES POUR L'EDUCATION, ÉVALUATION ET *ACCOUNTABILITY*

Résumé: L'entretien présente une analyse critique d'un chercheur éminent dans le domaine des politiques éducatives et de la réforme de l'enseignement public, qui dans sa trajectoire universitaire se retourne, entre autres sujets, au regard sociologique de l'évaluation. En considérant la situation actuelle des politiques d'évaluation externe dans une perspective historique et contemporaine, Afonso aborde dans l'entrevue des thèmes tels que : son approche de la question de l'évaluation ; les spécificités d'évaluation dans l'éducation au Portugal ; l'évaluation externe standardisée, sa subordination à la reméritocratie de l'école publique et son impact sur l'organisation du travail de l'école et de l'enseignant, ainsi que d'autres devises relatives aux Politiques Éducatives, évaluation et *accountability*.

Mots-clés: Politiques Éducatives. Evaluation. *Accountability*.

A SOCIOLOGICAL LOOK ON POLICIES FOR EDUCATION, EVALUATION AND ACCOUNTABILITY

Abstract: The interview presents a critical analysis of an eminent researcher in the field of educational policies and public education reform. His academic trajectory approaches among other topics the evaluation in terms of a sociological issue. Considering the current situation of the external evaluation policies in a historical and contemporary perspective Afonso addresses topics such as an approach to the evaluation issue, the evaluation specific themes in education in Portugal, the standardized external evaluation – its subordination to merit issues and its impact on school organization and teaching, as well as other notes pertaining to Educational Policies, evaluation and accountability.

Keywords: Educational Policies. Evaluation. *Accountability*

Professor Almerindo, seus trabalhos são referências importantes para os estudos sobre avaliação em Portugal, como também em vários países. Quais foram suas motivações precípua para se dedicar à investigação desta temática?

Almerindo Janela Afonso - Em primeiro lugar quero agradecer esta oportunidade (que a vossa promissora revista académica me dá) de poder refletir um pouco sobre a avaliação em educação. A avaliação, como sabemos, diz respeito a uma problemática muito ampla e que permite uma pluralidade de olhares, frequentemente divergentes e até contraditórios, mas que são

indispensáveis para dar conta das suas diferentes dimensões (sociais, políticas, simbólico-ideológicas, éticas, metodológicas, educacionais...). Eu comecei a estudar esta problemática no âmbito do meu trabalho de doutoramento, entre outras razões, por considerar que, em Portugal, no final dos anos 1980, a avaliação, enquanto objeto de pesquisa, estava abandonada (ou pelo menos esquecida) por parte de muitos sociólogos da educação. As exceções que valorizei na altura, como contribuições (explícitas) para uma sociologia da avaliação, diziam respeito a alguns trabalhos de Luiza Cortesão (de Portugal), de Menga Lüdke (do Brasil), de Philippe Perrenoud (da Suíça) e de Patrícia Broadfoot (da Inglaterra). Entretanto, pouco tempo depois de iniciado o meu processo de pesquisa, constatei que a avaliação, em contracorrente com o que estava acontecendo no meu país, emergia com grande centralidade nas agendas políticas e educacionais em outros países, como os EUA e a Inglaterra. Essa constatação empírica e o aprofundamento de muitos e importantes trabalhos sociológicos que começavam a debruçar-se criticamente sobre esta situação fizeram-me compreender melhor as razões políticas e educacionais subjacentes, motivando-me a traçar percursos distintos dos que havia imaginado inicialmente, e que acabei por seguir. Desde então, passadas duas décadas, as políticas de avaliação ampliaram os seus efeitos, estenderam-se a muitos outros países, nomeadamente ao Brasil, e foram assumindo novos contornos e especificidades. A este propósito, no meu último trabalho, atualmente em publicação na Revista Brasileira de Educação, distingo duas fases do chamado «Estado-avaliador» e antecipo já uma terceira fase que designo de pós-Estado-avaliador.

Quase duas décadas depois da conclusão de sua tese de doutoramento, *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*, como o professor avalia as consequências dessas reformas na conjuntura atual?

Almerindo Janela Afonso - Em Portugal, a reforma educativa de meados dos anos 1980 ainda foi realizada em relativo contraciclo, sobretudo se tivermos em consideração as agendas políticas e educacionais neoconservadores e neoliberais já em expansão noutros países, como os que referi anteriormente. É claro que o «espírito do tempo» estava chegando, sendo já notórios, no contexto português da época, discursos e decisões facilmente identificáveis ideologicamente com a defesa da redução do papel do Estado na economia, com as alterações relativas à liberalização e privatização de empresas públicas e com a introdução de lógicas de mercado que, neste caso, começaram a ter expressão nas próprias políticas para a educação, como aconteceu, por exemplo,

a partir da criação de condições para uma ampliação da oferta privada lucrativa de educação superior (até então muito circunscrita e incipiente apesar da demanda social existente). Mas, contraditoriamente, mantiveram-se ainda (e, nalguns casos, até se expandiram) políticas referenciáveis ao modelo de Estado de bem-estar social (*Welfare State*). Essa ambiguidade e heterogeneidade, que foram materializadas em políticas com sentidos relativamente diferentes (no caso da educação, caracterizei-as como sendo um *neoliberalismo educacional mitigado*), sinalizaram algumas das especificidades da *normalização* capitalista e democrática da sociedade portuguesa, ou seja, inscreveram-se no afastamento gradual dos ideais socialistas da *Revolução dos Cravos*, ocorrida em 1974, permitindo assim a aproximação à norma dominante na Comunidade Económica Europeia (atual União Europeia). Por tudo isto, posso dizer que a reforma educativa portuguesa dos anos 1980, no que diz respeito ao tema que estamos discutindo, teve muitas contradições, mas, na dimensão que considero mais avançada em termos educacionais, ficou como um momento importante em que, a par da proposta de um modelo de direção e gestão das escolas mais democrático, os professores passaram a ser vistos como profissionais, introduziram-se componentes curriculares não disciplinares onde as escolas poderiam exercer a sua autonomia e a avaliação formativa foi assumida como principal modalidade de avaliação. E aqui está mais um exemplo da contracorrente ou do contraciclo de que falei anteriormente. Na verdade, em países centrais como os EUA e a Inglaterra, ao contrário, assumiam grande importância, nessa mesma altura, os exames nacionais e outras formas de avaliação externa estandardizada, que reduziram (e continuam a reduzir) a autonomia dos professores e das escolas. Todavia, com exceção de alguns períodos específicos, não demorámos muito a entrar no ciclo da crescente desregulação do capitalismo e das mudanças neoliberais, com todas as suas nefastas consequências para as políticas públicas. Na atual conjuntura, já a vivermos a segunda década dos anos 2000, estamos perante uma radicalização neoconservadora e neoliberal sem precedentes, com uma desvalorização e neotaylorização aceleradas da profissão docente, agora sujeita a constrangimentos enormes, surgindo todos os dias novas medidas que estão a fazer recuar Portugal quarenta anos, isto é, estamos a voltar à fase anterior à conquista dos direitos sociais democráticos.

Na atual crise mundial, instaurada a partir de 2008, como o professor analisa a configuração do Estado? Qual é a sua análise sobre a intervenção do Estado, tanto na lógica do mercado como na garantia das condições sociais, dentre elas a educação?

Almerindo Janela Afonso - A crise mundial que estamos a assistir não é apenas mais uma crise do sistema capitalista. Ela começou por ter uma expressão financeira, sobretudo nos EUA, e tem alastrado para muitos outros países, nomeadamente para países europeus como a Grécia, Portugal, Espanha, Irlanda.... Em alguns contextos, essa crise financeira também é, de forma cada vez mais notória e dramática, uma crise económica, política, social e cultural. Estamos assistindo ao desmantelamento dos mais elementares direitos sociais (sobretudo os que dizem respeito ao trabalho, à saúde e à educação). Sobrevivem hoje, com crescente vulnerabilidade e precariedade social e familiar, milhões de pessoas sem emprego e, por isso, sem nenhuma possibilidade de ter acesso a esses mesmos direitos. São «vidas desperdiçadas» (lembrando aqui o título de um livro do importante sociólogo Zygmunt Bauman, autor muito traduzido e publicado no Brasil). No que diz respeito a Portugal, estamos agora a aproximar-nos do «Estado-mínimo», podendo as mudanças em curso surpreender (mesmo) os seus inspiradores mais ortodoxos. Não há qualquer pudor por parte dos atuais governantes em estar ao serviço de lógicas e interesses capitalistas, contrários ao interesse nacional, e em desprezar, na base de uma legitimidade diminuída, os anseios e direitos mais elementares dos cidadãos e cidadãs. No que diz respeito às decisões para a educação, as tensões são crescentes. Não há diálogo, nem concertação social. Os sindicatos deixaram de ser interlocutores decisivos; as associações científicas não veem os seus pareceres acolhidos (o mesmo acontecendo com o próprio Conselho Nacional de Educação); entre os professores cresce a desmotivação, a instabilidade laboral e o desemprego; as formas de avaliação estão cada vez mais subordinadas à produção de resultados mensuráveis e à remercocratização elitista da escola pública; os exames externos são feitos numa idade cada vez mais precoce (agora já no 4º ano de escolaridade); a avaliação formativa foi definitivamente desvalorizada; a retração dos investimentos públicos é enorme.... Mas há também coisas paradoxais. Por exemplo, as políticas de indução da privatização da educação, tão caras à ideologia dominante, enfrentam agora dilemas inesperados como o fato de estas políticas se destinarem essencialmente à classe média, e ser esta, precisamente, uma das classes mais afetadas pelo desemprego, pela diminuição salarial e pela regressão dos direitos sociais e culturais.

No atual contexto, como analisa a avaliação externa das escolas realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)? E os exames nacionais do ensino básico? E a avaliação de desempenho dos professores?

Almerindo Janela Afonso - O modelo de avaliação externa das escolas do ensino básico e secundário (fundamental e médio na terminologia brasileira) é essencialmente da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência. Avaliar e auditar são duas das funções ou valências desta estrutura central do Ministério da Educação e Ciência. Depois de outras experiências de avaliação, o modelo atual assenta agora numa equipa que integra, além de dois inspetores, um perito em avaliação (geralmente um pesquisador ou docente do ensino superior). Eu próprio colaborei alguns anos em equipas de avaliação das escolas. No entanto, deixei de colaborar no novo ciclo avaliativo, que começou mais recentemente, porque alguns aspetos que eu considerava importantes foram alterados. Embora o modelo se chame (impropriamente) «avaliação externa das escolas», ele previa, na sua versão anterior, uma dimensão de autoavaliação que, do meu ponto de vista, poderia permitir ou potenciar o exercício de maior autonomia (e *empowerment*) por parte dos atores educativos, em termos de definição de instrumentos e processos de avaliação, procedimentos, análise crítica de prioridades, atendimento a especificidades, envolvimento, colaboração, participação.... Constatou-se, no entanto, que uma parte significativa das escolas não estava assumindo a autoavaliação de uma forma consistente, sendo notória a ausência de lógicas e práticas que expressassem a capacidade de iniciativa e de ampla participação e autonomia. Isso acabou por servir de pretexto para fazer alterações no modelo, as quais, do meu ponto de vista, significam retrocessos incompreensíveis porque são indutoras de novas formas de controlo e de regulação exteriores às escolas. Assim, em vez de se dar tempo ao tempo para que esses processos de desenvolvimento autónomo, de reflexão e de participação acontecessem naturalmente, as equipas de autoavaliação passaram, na última alteração ao modelo, a ficar subordinadas ao órgão de gestão das escolas. Deste modo, se anteriormente a autoavaliação da escola não passava (apesar de haver boas exceções) de uma avaliação interna mais ou menos burocrática e ritualística, hoje em dia ela virou um instrumento gestor, frequentemente ao serviço de alguns diretores tecnocratas. Um outro aspeto do qual discordo diz respeito à tendência, que se vem acentuando, para fazer convergir toda a avaliação institucional para os resultados académicos dos alunos, levando assim a esquecer a importância de muitas outras dimensões também previstas no modelo. Mas, claro, há muitos aspetos positivos no atual modelo

de avaliação institucional das escolas, destacando-se, do meu ponto de vista, o fato de se incluir a necessidade ou possibilidade de elaboração de planos de melhoria e seu posterior acompanhamento pela IGEC, bem como o fato de haver uma maior divulgação pública dos processos avaliativos (sobretudo na fase de apreciação do relatório final e seu eventual contraditório). Quanto aos exames nacionais é sabido que eu sou muito crítico dessas formas de avaliação externa. Não porque tenha qualquer preconceito em relação aos exames ou qualquer outra forma de avaliação, mas porque são apresentados, muitas vezes, como se estivessem destinados a cumprir certas funções, que não cumprem. Interessa-me, por isso, fundamentalmente, saber se há congruência entre determinados objetivos que se pretende alcançar e as formas de avaliação que se apregoam como sendo as mais capazes de dar conta desses mesmos objetivos. Os exames, do meu ponto de vista, são uma forma legítima de o Estado controlar o que se ensina e como se ensina nas escolas, ainda que devessem evitar a introdução de maior seletividade no sistema. No entanto, nunca são justificados como formas de controlo, mas sim como formas de melhorar a qualidade da educação. De qualquer modo, está por demonstrar que os exames induzam a qualidade da educação, sobretudo quando não se discute, nem se consensualiza, o que deve entender-se por qualidade. Trata-se de qualidade científica, de qualidade pedagógica ou de qualidade democrática? É desejável separar estas qualidades? Deve a educação circunscrever-se meramente à instrução ou transmissão de conhecimentos? Deve o trabalho dos professores ficar condicionado à preparação dos alunos para os exames externos? O que conta em educação é apenas o que é mensurável? A igualdade formal de oportunidades, que muitos autores têm problematizado e na qual assentam os exames nacionais, apenas serve para legitimar as diferenças e acentuar as desigualdades (ver, por exemplo, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra *La reproduction* ou, mais recentemente, alguns trabalhos de François Dubet como *L' école des chances*, entre muitos outros). Por tudo isto, prefiro que a educação escolar conte com professores que sejam profissionais bem preparados, com melhores salários e melhores condições de trabalho, nos quais a sociedade e o Estado possam confiar. Se estes professores souberem educar, ensinar e avaliar acabará a desconfiança social sobre o seu trabalho, que é, em grande medida, uma das razões escondidas pelos defensores dos exames. Naturalmente que os professores que avaliam também devem ser avaliados. Creio que uma grande parte dos professores não se opõe à avaliação do seu desempenho mas sim a determinados modelos de avaliação que possam ser inadequados, considerando as suas condições de trabalho e as especificidades da sua ação educativa. Por exemplo, um modelo de avaliação do

desempenho docente que esteja vinculado aos resultados escolares dos alunos (e que possa, deste modo, justificar diferenças salariais) não deixará de introduzir grandes distorções e injustiças. Se é certo que a ação dos professores pode ser decisiva para a aprendizagem dos alunos, também não podemos deixar de considerar que existem muitos outros fatores que explicam o sucesso ou insucesso escolar. Eu defendo um modelo de avaliação do desempenho docente que atenda às especificidades da profissão, que seja amplamente discutido e consensualizado antes de ser colocado em prática, que tenha uma dominância formativa, e que seja facilmente exequível sem deixar de dar conta da complexidade da ação dos professores.

Em que medida a avaliação externa impacta na dinâmica da organização do trabalho escolar? Quais são, em sua análise, as implicações dessa política sobre o trabalho docente? Quais as formas de posicionamento e/ou contestação da categoria docente a esse processo?

Almerindo Janela Afonso - Quer no que diz respeito à avaliação institucional, quer no que se refere, mais especificamente, à avaliação dos alunos através de exames nacionais ou outras provas estandardizadas externas, quer, mesmo, à avaliação do desempenho dos professores, são muitos os impactos nas dinâmicas das escolas e na organização do trabalho docente. O impacto mais discutido na prática docente é o da pressão para «ensinar para os testes», levando a secundarizar outras funções educativas. Mas são conhecidos outros efeitos que se podem traduzir, por exemplo, por um maior controlo organizacional (quase panóptico) por parte dos diretores ou outros responsáveis pela gestão, ou pelo aumento do individualismo e da competição entre os professores. Para a sociedade, em geral, o que é divulgado são sobretudo os *rankings*, com todas as interpretações que daí resultam (em geral, interpretações enviesadas ideologicamente e muito favoráveis ao ensino privado como se este fosse sempre, e em todas as situações, melhor do que a escola pública). Em Portugal há bom e mau privado, boa e má escola pública (para dizer de uma forma simples), mas o privado lucrativo aparece quase sempre como sendo «naturalmente» melhor. Por estas e outras leituras distorcidas sobre a realidade educacional, as reações dos professores em relação a estas políticas têm sido várias. Há mesmo países que, tendo adotado os *rankings* das escolas, decidiram suspendê-los por causa dos seus efeitos indesejados. Em Portugal, a receção em torno da publicação e interpretação (jornalística e não raras vezes pseudocientífica) dos resultados dos alunos tem sido ambígua entre os professores. Eles não são imunes a

ideologias. E há também sobre este mesmo assunto algumas reações paradoxais, até por parte de altos responsáveis da administração do sistema educativo. Há alguns anos, por exemplo, os governos buscavam nos resultados dos exames, e/ou de outras formas estandardizadas de avaliação externa, uma fonte de legitimação das políticas para a educação. Hoje, em Portugal, muitos setores estão chamando a atenção para o fato de os nossos resultados (referentes a alunos da escola pública) terem melhorado consideravelmente, por exemplo, no PISA (Programme for International Student Assessment), no TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) e no PIRLS (Progress in International Reading Literacy). No entanto, o atual governo de direita tem mantido um silêncio sobre este fato, talvez para poder mais facilmente tomar decisões que nunca tomaria se esses resultados (que se devem essencialmente ao trabalho dos professores) fossem tidos em consideração. Mas também no que diz respeito ao Brasil existem ambiguidades. Se muitos professores são contra os *rankings* e contra o pagamento do seu trabalho tendo como base os resultados dos alunos ou de escolas, também é verdade que, em determinadas situações, torna-se muito difícil não aceitar um suplemento salarial. Por isso, todas estas questões, em diferentes países, estão atravessadas por muitos dilemas e contradições.

Em um artigo seu publicado recentemente no Brasil, intitulado “Para uma concetualização alternativa de accountability em educação”, o professor destaca a necessidade de configurações mais democráticas e progressistas de *accountability*. Quais seriam, na sua opinião, os caminhos para a efetivação de políticas públicas nesse sentido?

Almerindo Janela Afonso - Na minha opinião, a problemática da *accountability* tem sido tratada de forma muito simplista. Ela está, para o senso comum, fortemente conotada com decisões e medidas de governos neoliberais e neoconservadoras, sobretudo porque foram estes governos que recolocaram a *accountability* no centro das políticas para a educação. Nas décadas mais recentes, tudo isto ressurgiu em força, nomeadamente nos EUA, onde estas orientações têm sido continuadas (até) por outras visões político-ideológicas. A este propósito, por exemplo, esperava-se que a administração de Barack Obama alterasse as políticas de *accountability* herdadas do período George W. Bush, mas, infelizmente, isso não aconteceu. Quando pensamos esta problemática num sentido mais ético e democrático, constatamos que muitos autores da ciência política e da educação não aceitam que a *accountability* fique enclausurada em leituras e práticas conservadoras e retrógradas. Por isso, defendem, e em muitos casos de forma muito profunda e

consistente, que a questão da *accountability* deve ser discutida e equacionada no âmbito de uma visão verdadeiramente democrática e progressista. Esta é a minha perspetiva, e é também por isso que tenho vindo a pesquisar, de forma mais duradoura e sistemática, a problemática da *accountability* em educação.

Recentemente, no livro *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano*, a ex-Secretária-Assistente e Conselheira do Secretário da Educação da administração G. W. Bush, Diane Ravitch, assume publicamente os equívocos e falhas das reformas educacionais, que ajudou a implementar, baseadas em testes estandardizados e em certas formas de *accountability*. Qual é a sua opinião sobre este assunto?

Almerindo Janela Afonso - Já tive ocasião de chamar a atenção, em alguns trabalhos e intervenções, para a importância da mudança de opinião de uma pessoa com o prestígio académico de Diane Ravitch. Tendo estado fortemente comprometida com políticas de expansão dos testes estandardizados e com formas punitivas de *accountability*, no seu livro, corajoso e desassombrado (*The Death and Life of the Great American School System*), a autora explica bem a sua mudança de atitude, sobretudo no que diz respeito ao famoso programa NCLB – No Child Left Behind. Não quero fazer aqui uma revisão crítica do livro, mas posso referir algumas passagens a título exemplificativo: “O problema com o uso dos testes para tomar decisões importantes sobre a vida das pessoas é que os testes padronizados não são instrumentos precisos. Infelizmente, a maior parte dos políticos não percebe isso, e tampouco o público geral” (p. 174 da edição brasileira); “Dada a importância dos escores dos testes, não surpreende que os professores e administradores escolares tenham engendrado diversas maneiras de explorar lacunas no sistema de testagem: ou seja, truques e atalhos para atingir os resultados desejados, sem melhorar a educação” (idem, p.176-177); “Onde quer que haja competição pela matrícula, diretores espertos aprenderam como encontrar as crianças que reduzirão seus escores e como excluí-las sem aparentar estar fazendo isso” (idem, p. 178); “O objetivo da responsabilização (*accountability* no original) deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição cega de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições” (idem, p. 189). Penso que estes pequenos recortes dizem quase tudo. Precisamos, por isso, levar a sério estas agendas e conhecê-las criticamente, em vez de lhes virar as costas como se não existissem. Só assim podemos contrapor à corrente dominante formas alternativas e contra-hegemónicas de pensar a educação, a avaliação

e a *accountability*. É com isso que estou preocupado neste momento, e é, sobretudo com isso que quero continuar a ocupar-me nas minhas próximas reflexões e pesquisas.