

## ESTADO AVALIADOR, *ACCOUNTABILITY* E CONFIANÇA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

### *Appraiser State Accountability and trust in the school*

### *L'Etat évaluateur, Accountability et confiance dans l'institution scolaire*

Christian Maroy\*

Université Catholique de Louvain (UCL)

Tradução: Idalice Ribeiro Silva Lima

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Resumo:** O artigo apresenta reflexões de natureza teórica sobre a noção de *accountability*, problematizando seu caráter polissêmico e as mudanças de sentido quando é transposta do campo político para o campo da educação. Apresenta uma síntese dos limites e problemas suscitados pelas novas formas de *accountability* e pelos instrumentos de regulação dos estabelecimentos escolares e sua vinculação ao regime pós-burocrático dos sistemas de ensino, inspirado no modelo do Estado avaliador. Referenciando-se numa abordagem sociológica das teorias da confiança, as análises evidenciam os efeitos potencialmente diferenciados dos sistemas de *accountability* e as condições de confiança nas instituições.

**Palavras-chave:** *Accountability*. Teorias da confiança. Estado avaliador. Regulação

### **Appraiser State *Accountability* and trust in the school**

**Abstract:** This article presents the theoretical reflections on the notion of *accountability*, questioning its ambiguous character and changes of meaning when transposed from the political field to the education field. It presents a synthesis of limits and problems raised by the new forms of *accountability* and by the schools' regulatory instruments and their link to the post-bureaucratic education systems regime, inspired on the model of the state evaluator. Referencing on a sociological approach of the theories of trust, the analysis reveals the potentially different effects of *accountability* systems and the conditions for trust in the institutions.

**Keywords:** Appraiser State. *Accountability*. Theories of trust

### **L'Etat évaluateur, *Accountability* et confiance dans l'institution scolaire**

Cet article présente quelques réflexions théoriques sur la notion d'*accountability* en soulignant les difficultés soulevées par le caractère polysémique de ce terme et par les changements de sens qu'il subit quand il est transposé du champ de la politique à celui de l'éducation. Il propose une synthèse des limites et problèmes engendrés par les nouvelles formes d'*accountability* et par les instruments de régulation des établissements scolaires et leur dépendance du régime post-bureaucratique des systèmes d'enseignement inspiré par le modèle de l'État évaluateur. Fondées sur une approche sociologique des théories de la confiance, ses analyses mettent en avant les effets potentiellement différents produits par les systèmes d'*accountability* et les conditions de confiance en les institutions.

**Mots-clés:** L'Etat évaluateur. *Accountability*. Théories de la confiance

---

\*Doutor em Sociologia pela Université Catholique de Louvain, Bélgica. Professor titular da cátedra de *Pesquisas em Políticas Educacionais* da Université de Montréal – Canadá e professor da Université Catholique de Louvain, Bélgica. E-mail: christian.maroy@umontreal.ca

## Introdução

No campo da educação, *accountability* tende a ser sinônimo de novas formas de regulação baseadas nos resultados que se propõem a substituir ou sobrepor as regulações burocrático-profissionais predominantes até o momento (MAROY, 2006; 2008). Elas implicam, de um lado, dispositivos de avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares, concernentes a certos objetivos curriculares de referência, e, de outro, mecanismos de sanção positiva e negativa que supõem favorecer o processo de ajustamento e de correção das práticas e do funcionamento dos estabelecimentos escolares, com vistas a aprimorar seus resultados.

A ascensão dessas novas formas de «prestação de contas» ou responsabilização das instituições educacionais merecem ser relacionadas com o tema da confiança. Em que medida a ascensão da *accountability* e do *testing* em educação é sinônimo de um declínio da confiança do Estado, dos administradores ou gestores escolares e dos usuários da escola na capacidade dos organizadores escolares em cumprirem corretamente suas missões, seus deveres? Em particular, seria a *accountability* um sintoma da perda de confiança nos professores, no seu profissionalismo e no seu compromisso com sua função? Os novos dispositivos de *accountability* não contribuem para transformar a instituição política da escola em uma organização produtiva, posto que, a um só tempo, a noção de *accountability* se origina de um registro institucional e político.

Trataremos dessas questões propondo uma reflexão teórica, especificamente exploratória, que procura extrair os termos de uma problemática, sem pretender, nesse estudo, propor elementos empíricos que possam documentá-la. Começaremos pela apresentação do caráter polissêmico da noção de *accountability*, mostrando que ela tende a mudar de sentido quando é tranposta do campo político para o campo da educação. Apresentaremos, em seguida, uma breve síntese de alguns limites e problemas suscitados pelas novas formas de *accountability*, que recorrem, de fato, a instrumentos de regulação baseados em conhecimentos. Desenvolveremos, de modo sucinto, algumas ideias-chaves das teorias da confiança em Ciências Sociais. Distinguiremos, particularmente, as reflexões teóricas que interrogam as condições de confiança nas transações econômicas e outras que examinam a confiança política dos cidadãos nas instituições. Por último, discutiremos os potenciais efeitos, diretos e indiretos, no estabelecimento educacional dos instrumentos de avaliação acerca da confiança em relação aos professores e à

escola, como também sobre a confiança e o compromisso dos professores em relação ao sistema escolar ou estabelecimentos que os empregam. Argumentamos a hipótese de que esses dispositivos tendem sobretudo a reduzir a incerteza e a opacidade dos sujeitos da educação, com vistas a favorecer o bom funcionamento do mercado e sua relação com a produtividade da organização escolar, porém, sob risco de perda da autonomia profissional dos professores e sem indicações de que a escola volte a ser uma instituição política digna de confiança.

### 1. *Accountability*, uma noção nômade e polissêmica

A noção de *accountability*, traduzida de modo diverso por noções de «reponsabilização», de «imputação», de «prestação de contas», tem vários sentidos segundo os contextos sociais ou discursivos nos quais ela se inscreve. Conforme a Enciclopédia Wikipédia, «prestação de contas é um conceito em ética e governança com vários significados. Muitas vezes é usado como sinônimo de conceitos como responsabilidade, habilidade de responder, culpabilidade, sujeição e outros termos associados com a expectativa de prestar contas»<sup>1</sup>. Assim, em Ciências Políticas ela designa a responsabilidade política dos eleitos e dos governos face a seus eleitores, que devem prestar contas de sua ação política e, a depender dos resultados desta, podem não ser reeleitos. Por outro lado, as administrações públicas (seus gestores e indiretamente seus agentes) devem prestar contas às entidades legislativas eleitas. A tradução francesa da noção para o termo responsabilidade logo sinaliza que esta noção tem uma conotação moral ou ética no sentido de que o controle exercido (pelos eleitores) é aceito por seu objeto (o eleito), em nome dos princípios da soberania democrática.

Esta concepção tradicional da responsabilidade política evoluiu. Com o desenvolvimento das novas formas de governança prometidas pela «nova gestão pública» no domínio das políticas públicas (por exemplo, o desenvolvimento de parcerias «público-privadas», de novas formas políticas de prestação de contas apareceram notadamente no lugar das operações privadas associadas às funções públicas (Pollit & Bouckart, 2000). Assim, outros mecanismos de competição e de escolhas entre prestadores de serviços públicos por parte dos usuários, dos dispositivos de informações forçam formas de transparência da parte das organizações

---

<sup>1</sup> Article «Accountability», Wikipedia The free encyclopedia, <http://en.wikipedia.org/wiki/Accountability>, (page consultée le 13 janvier 2010, p 1.). Conceito original da fonte: «*accountability is a concept in ethics and governance with several meanings. It is often used synonymously with such concepts as responsibility, answerability, blameworthiness, liability and other terms associated with the expectation of accounting*»

prestadoras (por exemplo, procedimentos ou práticas como localização do depósito de lixo tóxico); promoção do *benchmarking*, melhores práticas são consideradas como novas formas de regulação permitindo melhorar a prestação de contas dos agentes de um setor de atividades financiadas face a face com os usuários/cidadãos (Ingram & Schneider, 2006, p 182).

Na educação, a noção de *accountability* tem sido utilizada sobretudo na literatura americana e se difunde, no momento presente, no universo linguístico francofônico. Harris & Herrington (2006) distingue assim um *market based accountability* e um *government based accountability*. A primeira faz referência aos dispositivos de promoção da escola pelos usuários (por *vouchers* notadamente) que incitam as escolas a dar conta das demandas dos clientes da escola e submetem os estabelecimentos escolares a uma forma de competição. Há, portanto, aqui uma forma de responsabilização das escolas face a seus clientes, que passa pelo estabelecimento de um forma de quase-mercado. (Maroy, 2006). Por outro lado, um sistema de *accountability* governamental na educação tem quatro componentes: «os *standards* (o que os alunos devem aprender); uma avaliação, habitualmente feita por um terceiro organismo; um relatório público dos resultados desta avaliação e dos fatores desses resultados; das consequências para a escola, negativas ou positivas» (Harris & Herrington, 2006, p. 203). Patricia Broadfoot (2000) considera, de modo bastante similar, *accountability* como um processo de duas etapas: Primeiro, «trata-se da identificação e da medição [contabilização] das *performances* do sistema educativo em relação aos objetivos previamente estabelecidos. Segundo, trata-se de uma resposta produzida [fornecida] pelas instituições educacionais, graças a mecanismos de controle destinados a reparar toda falha entre os objetivos e os resultados » (p. 44). Na educação, a noção de *accountability* tende portanto a se tornar praticamente sinônimo de dispositivos de avaliação externa (experiências dos alunos ou práticas educativas dos estabelecimentos educacionais) associado a apostas, jogos, desafios, interesses, objetivos mais ou menos fortes e constrangimentos para as equipes educacionais e as escolas.

Esta definição da noção de *accountability* no campo da educação está, por outro lado, estreitamente ligada à evolução dos modos de governança na educação nos Estados Unidos. Como o relatório Carnoy & Loeb (2002), a responsabilidade das escolas públicas americanas se exercia tradicionalmente pela prestação de contas dos administradores das escolas aos *school boards* e aos responsáveis políticos dos distritos escolares. A prestação de contas se fazia em referência aos dispositivos legais ou normativos, pelos quais se verificava a aplicação com base na letra ou no espírito das leis. Desenvolveu-se nos anos 1980 uma *new accountability* nas escolas que devem, até o presente, prestar contas nos Estados Unidos, com base em uma avaliação do desempenho

de seus alunos. Carnoy e Loebb insistem justamente no fato de que esta avaliação está em sintonia com o estabelecimento de níveis [padrões] a serem alcançados em relação aos quais os currículos devem estar alinhados e, de outra parte, a necessidade de desenvolver as «capacidades coletivas e individuais» das equipes educativas para alcançar os padrões ou níveis.

Na Europa (Mons, 2007; Mons; Pons, 2006), foram igualmente desenvolvidos, no decurso dos anos 1990/2000, políticas de regulação baseadas em resultados. Esses dispositivos de regulação são fundados na convicção de que os processos de ensino/aprendizagem podem ser conhecidos cognitivamente e que se pode, portanto, dominar a «tecnologia» das organizações escolares. Pode-se conhecer, pela ciência e/ou pela experiência prática as maneiras de ensinar mais eficazes (Maroy, 2009); a melhor maneira de transformar certos *inputs* da organização (a saber, os alunos e suas aprendizagens cognitivas, suas competências sociais ou seu *ethos* de origem) nos *outputs* visados dependem dos objetivos de aprendizagem que a gente se dá. Em outras palavras, a regulação por resultados é fundada na ideia de que se pode racionalmente dominar a eficácia educativa.

Nessas condições, *accountability* na educação consiste em estabelecer instrumentos de regulação ancorados nos conhecimentos que permitem avaliar os resultados, os *outputs* das organizações (pelo teste de certas aprendizagens cognitivas ou certas competências sociais ou emocionais) ou de assegurar um controle sobre o processo (pelo estabelecimento de auditorias que visam avaliar o modo de organização e as práticas pedagógicas internas de um estabelecimento) as quais se referem aos padrões de qualidade, às boas práticas de referência. Esses instrumentos de regulação são portanto mais baseados no conhecimento que noutros pontos clássicos do controle, referem-se à regra (a regulamentação como instrumento de regulação), ou ao dinheiro (seja uma regulação baseada nas formas de financiamento, de estímulos ou recompensas financeiros etc.). Por esse motivo, os dispositivos de *accountability* participam do que chamamos, de outro modo, regime de regulação pós-burocrático dos sistemas de ensino, inspirado no modelo do Estado avaliador (Maroy, 2008).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Não discutiremos aqui a questão de saber se as condições de uma regulação baseada em resultados (derivados de técnicas de qualidade industrial) estão reunidos no campo da educação ao ponto de parecer possível aplicar instrumentos de regulação como avaliação ou auditorias de qualidade, com vistas a melhorar a eficácia tecnológica. Mostramos, em outro texto (Maroy, 2009), que diversos elementos parecem minar, pelo menos parcialmente, a pretensão de imputar a responsabilidade do resultados somente aos professores ou aos estabelecimentos escolares.

## 2. Limites e efeitos de uma regulação por resultados/conhecimentos

Toda uma literatura se desenvolveu para analisar as consequências da *accountability*. Pode-se resumi-la brevemente alguns dos primeiros resultados, os quais poderão ainda ser interrogados e desenvolvidos sob nossa reflexão acerca dos dispositivos de confiança.

- Uma primeira crítica, fortemente propagada nos países anglo-saxões, se deslocou do ponto de vista do currículo e dos objetivos de ensino. Os dispositivos da *accountability* produzem uma redução do currículo real ensinado pelos professores ao que é avaliado nos testes – *teaching to the test* – (Gewirtz, 2002). No ensino fundamental, são também os objetivos de desenvolvimento sócio-afetivos que arriscam ser mal colocados pela insistência sobre os objetivos de aprendizagem cognitiva (Osborne et al, 2000).
- Uma segunda crítica insiste sobre os processos desiguais gerados por esses dispositivos. Assistiria-se aos efeitos dos processos de seleção dos alunos pelos estabelecimentos escolares, a fim de garantir um alto nível de desempenho destes nos exames. Correlativamente, pode-se também ter uma seleção mais informal dos alunos pelos professores, em relação aos quais se desenvolve um esforço de monitoramento dos professores nas salas de aulas (Thrupp, 1999).
- No caso das auditorias, realizadas por equipes de inspeção ou avaliadores externos, certos autores destacam o risco do oportunismo dos professores e dos estabelecimentos os quais estariam inclinados a produzir «artefatos» a fim de responder às demandas formais dos avaliadores. Os relatórios de avaliação seriam assim poderosos tributários de estratégias de representação de si organizadas pelas equipes educativas para se precaverem dos efeitos do controle. Falta de consenso sobre os critérios de avaliação mobilizados entre avaliadores e avaliados. Processo este que gera nos professores inautenticidade e esquizofrenia.
- Ademais, os efeitos dos dispositivos da *accountability* no que se refere ao desempenho dos alunos são bastantes controversos na literatura. Sem pretender esgotar essa questão, destacaremos, por exemplo, que nos Estados Unidos, o nível dos resultados médios parecer ter melhorado para Carnoy e Loeb (2002), mas não para Harris e Herington

(2006). Estes últimos sublinham, em contrapartida, que a «*achievement gap*» disparidade de resultados, entre origens étnicas se acentuam.

- Enfim, diversos autores evidenciam os riscos de perda de profissionalismo dos docentes em decorrência dos dispositivos da *accountability* (Ball, 2003 ; Maroy 2009 b). De um lado, esse profissionalismo poderia ser afetado na medida em que sua autonomia para tomada de decisões é influenciada (notadamente no caso em que possibilidade de escolha das matérias a serem ensinadas ou práticas pedagógicas se tornam limitadas); de outro lado, a criação dessas ferramentas de *accountability* poderiam andar, lado a lado, com o aumento da suspeita de suas qualidades profissionais. Deste modo, a confiança, a *priori*, em suas qualidades profissionais se confirma pelo desempenho dos seus alunos. Emerge uma suspeita de sua competência técnica e mesmo do compromisso com seu ofício. As competências técnicas devem ser melhoradas particularmente quando os resultados médios dos alunos na classe do professor, ou aqueles de seu estabelecimento escolar, são inferiores àqueles de outros professores confrontados com os mesmos alunos. As capacidades morais dos docentes tais como a capacidade de inovação, de investigação, de considerar positivamente a mudança como uma oportunidade, sua capacidade de trabalhar em equipe, ou seu compromisso moral em direção aos ideais de igualdade dos resultados poderão assim ser critérios de avaliação dos auditores de estabelecimentos escolares. Há, portanto, uma desconfiança em relação ao desvanecimento das propriedades morais do professor, quando se está longe de verificar declarada e empiricamente que estas lhes faltam (Maroy, 2006c).

Gostaríamos de discutir mais as incidências da regulação pela *accountability* da perspectiva da confiança. Seriam justificáveis os temores acima mencionados? Para isso, vamos, primeiro, desenvolver brevemente duas abordagens teóricas da confiança, antes de pensar algumas hipóteses sobre os efeitos potencialmente diferenciados dos sistemas de *accountability*.

### 3. As teorias da confiança

As teorias da confiança são fortemente desenvolvidas no decurso das duas últimas décadas, mais na ciência política e na sociologia do que na ciência econômica (ver por exemplo,

Kapik, 1996 ; 1998 ; Offe, 1999 ; Quéré 2005). Não temos, de modo nenhum, a pretensão de tratar desse assunto de maneira completa e crítica (sobre o assunto, ver Laurent, 2009).

É preciso, inicialmente, insistir no fato de que as teorias da confiança segundo Laurent se dividem em três grandes categorias: a primeira tematiza a confiança «particular» entre dois atores em relação, a segunda a «confiança generalizada», enquanto que uma abordagem teórica intermediária procura apreender a «confiança política» das instituições.

No primeiro tipo de abordagem teórica, a confiança é vista como um fenômeno relacional e contextualizado. A confiança se constroi em uma relação é «limitada ». A confia em B sobre a questão Q no contexto C. Nessa situação, trata-se de compreender porque, por quais razões, A confia em B. A teoria que tende a se impor atualmente é de origem econômica, elaborada notadamente por Hardin. Para Hardin (2006), com efeito, eu confio em você porque creio que é em seu interesse sobre uma dada questão de levar em conta meus interesses em sua ação: porque você estabelece preço [valor] para a continuidade de nossa relação, você terá motivações assim que levar em conta os meus interesses» (Laurent, 2009, p 9). Nessa lógica, a confiança é frequentemente mutual e recíproca e a confiança dos parceiros se reforçam mutuamente. Williamson (1993 citado por Laurent, 2009) compartilha uma abordagem da confiança como «interesse bem compreendido» quando afirma que a confiança é estratégica e, por sua vez, racional e relacional. Por exemplo, um vizinho fazendeiro A ajuda um vizinho fazendeiro B cujas máquinas entraram em pane, então a colheita corre risco de perda em razão de chuvas ameaçadoras. Após ter terminado seu serviço, o vizinho não pede nada além do preço de custo como compensação e confia que, em caso de necessidade, o vizinho B venha, por seu turno, prestar-lhe serviço. A confiança, desta perspectiva, é, portanto, um julgamento sobre a confiabilidade do outro que resulta de um cálculo estratégico, levando em conta o meio termo nos interesses. Esta visão de confiança tende a reduzir confiabilidade (*trustworthiness*) à avaliação da lealdade do outro concernente aos seus compromissos (Karpik, 1996); avalia-se o outro em função das experiências passadas e do contexto (por exemplo, o fato de que se arrisca firmar, por longo tempo, o dever de se ajudar mutuamente) etc. Como diz Laurent, «a confiança se produziu em uma relação interpessoal que se apoia sobre um cálculo estratégico reposando sobre o interesse individual» (2009, p. 8). Entretanto, para Williamson e os economistas, esta concepção é importante pragmaticamente na vida econômica corrente, pois a confiabilidade dos contratantes (a confiança) permitiria eliminar dois riscos recorrentes presentes na relação contratual de mercado: o risco da opacidade (seja a incerteza sobre a qualidade do serviço ou bem que se compra, devido à uma assimetria da informação entre vendedor e comprador), e, de outra parte,

o risco de oportunismo, seja o risco de que um contrato, uma vez assinado, não seja verdadeiramente honrado de modo satisfatório.

Em oposição, as teorias da «confiança generalizada» afirmam que a confiança é um «ato de fé a repousar sobre uma disposição cultural que se inclina à benevolência para com um outro anônimo» (Laurent, 2009, p 8). A confiança se torna desinteressada e generalizada enquanto que na primeira concepção ela era interessada e particular. Para Uslaner (2002), a confiança não é «estratégica»: é natural, moral e, mais, é herdada e transmitida pela socialização e não adquirida pela experiencial» (Uslaner apud Laurent, 2009, p 10). Todavia, esta concepção traz problemas, segundo Laurent, porque a noção de confiança tende a ser essencialmente interpessoal, quando aqui ela se dá como impessoal. De fato, a hipótese de que «em certos contextos, sob os imperativos de certas regras sociais, de certas instituições, todos os indivíduos sem exceção serão confiáveis». Deste modo, certas comunidade de língua, origem, ou de sangue, poderiam conhecer tal confiança. Mas então segundo Laurentt, é equivocado falar de confiança «généralizada» em tal caso, já que uma comunidade não é universal.

Um terceiro tipo de teoria, intermediária, tende a afirmar que a confiança entre os indivíduos é mediada, de fato, por instituições sociais (Offe, 1999), ou seja, por «dispositivos de confiança» (Karpik, 1996).

Tratando-se da mediação institucional, diversos autores retomam o pensamento de Offe (1999). Para este, a confiança «política» nas instituições mediam a confiança entre os cidadãos. Assim, Offe defende que pode existirt uma confiança entre cidadãos e concidadãos, quando eles não se conhecem por experiência (o que é frequente em nossas socieddes modernas, complexas e diversificadas) e que eles não compartilham índices visíveis que permitem se reconhecer como membros de uma mesma comunidade (de língua ou origem, por exemplo). Uma confiança «nas disposições de cooperar» se exerce em relação não às pessoas, mas a outros cidadãos submetidos às mesmas leis, em referência a um espaço político comum. De que ela depende, segundo Offe? Essencialmente de dois mecanismos institucionais: de um lado, «uma plausibilidade moral» ou «uma qualidade substancial no plano normativo» das instituições, que favorece sua legitimidade e adesão dos cidadãos a esta normatividade; de outro, o fato de que as instituições tornam provável a conformidade de tudas de todos as leis que elas editam. A plausibilidade moral implica que uma «instituição comporta, incorporada nela mesma, ideias normativas, um espírito, um *ethos* etc, que justificam as regras e as sançõess, dão-lhe sentido e fazem com que se submetam a isso: ela representa «valores» (Offe citado e traduzido por Quéré 2005, p. 200). Esses valores são a

verdade (particularmente «dizer a verdade» e «cumprir suas promessas») e a justiça (se encarnando notadamente na equidade de tratamento e na busca da solidariedade). Se uma instituição desenvolve práticas que se originam e encarnam esses valores, se ela é capaz de «fazer conhecer sua ideia diretriz, de explicitá-la e de justificá-la pela argumentação» (p 201), a instituição tenderá a produzir os laços de confiança entre cidadão, a fazer sentido não somente para mim, mas poderei supor que outros compartilham meu compromisso em seu favor. Portanto, de algum modo, é a «confiança na ideia diretriz», na normatividade da instituição, que funda a confiança entre os indivíduos/compatriotas. Warren expõe uma ideia muito próxima (apud Laurent, 2009, p. 12) quando afirma que a «confiance em uma instituição supõe não confiar nas pessoas que encarnam a instituição, mas, ao contrário do princípio abstrato da «idéia normativa» que guia a ação da instituição, e às sanções aplicadas, no caso de desvio da instituição dessa ideia normativa a seus representantes». De outro modo, as instituições, *dignas de confiança*, podem contribuir para generalizar a confiança entre cidadãos que se referem às mesmas instituições. Por exemplo, remete-se às instituições judiciárias para regular seus conflitos civis ou comerciais, antes de fazer justiça por si mesma; confia-se, a priori, no bom funcionamento das administrações públicas, descartando-se um risco de corrupção generalizada.

Mas, acrescenta Queré, é preciso fazer com que as instituições funcionem de modo confiável, especialmente se acatar a forma de *accountability*: ela deve aceitar prestar contas, ser capaz de responder pelos seus atos em face dos seus superiores hierárquicos ou dos cidadãos. De outro modo, deve aceitar uma forma de controle e de crítica, mesmo se a noção de confiança seja contraditória com um controle minucioso, exigente e permanente. Em resumo, é preciso dispositivos de confiança que «assegurem aos cidadãos garantias, incitando-os a recorrer às instituições para a realização do bem público. Essas garantias não são somente as leis, mas também aquelas fornecidas pela ‘publicidade’ das instituições» (Queré, 2005, p 204).

Karpik (1996; 2007), no campo da economia da qualidade, afirma igualmente que «dispositivos de confiança» são necessários para construir a confiança do consumidor na qualidade dos produtos ou serviços que deseja comprar. Os dispositivos que permitem, de uma parte, reduzir a *opacidade* do que é oferecido como serviço (o que é designado dispositivos de julgamento) e, de outra parte, reduzir a *incerteza* e neutralizar o *oportunismo* dos prestadores de serviço por meio de *dispositivos de promessa*. Assim, por exemplo, os dispositivos de julgamento podem ajudar um pai a escolher a escola para seu filho, diminuindo a assimetria e aumentando a transparência sobre o serviço ofertado; é o caso em que esse pai se informa sobre a qualidade da escola pelas redes de relações pessoais (dispositivos de julgamento pessoais). Ele pode igualmente

ter outros dispositivos de confiança mais impessoais: o recurso às classificações ou *rankings* estabelecidas por revistas especializadas ou instituições habilitadas (normas, selos de qualidade) ou, ainda, *guias* criados por especialistas, os quais compõem em seu guia diversos critérios de julgamento possíveis dos serviços, diferentemente mobilizados por outros consumidores (por exemplo, a excelência acadêmica, o tipo do meio social da escola, a qualidade dos serviços educativos, esportivos etc.). Essas classificações, qualificações ou guias são também dispositivos de julgamento impessoais. Esses dispositivos de confiança são pontos de apoio para o pai construir seu julgamento e elaborar a confiança que o fará decidir pela matrícula. Mesmo os dispositivos de promessa são outros dispositivos de confiança que permitem limitar os riscos de oportunismo desde a assinatura do contrato. Como garantir, por exemplo, que a escola ou os professores estejam verdadeiramente à altura da qualidade destacada pelo selo de qualidade? Como, do ponto de vista do principal colega, ou da administração, garantir que os professores se comprometerão completamente com a realização do trabalho, lançando mão de todo o seu *savoir-faire*, de todas as suas competências, de modo a contemplar «a diferenciação pedagógica», a atenção ao ritmo individual de aprendizagem do aluno e a excelência acadêmica? Assim, os riscos de oportunismo podem ser limitados pelo conhecimento do contratado, pela sua confiabilidade, que se pode alicerçar seja pela, ou através da, experiência passada, seja por intermédio de uma reputação inscrita em uma rede de relação interpessoal. É, portanto, a qualidade da pessoa ou da rede de pessoas que contribuem para construir a confiança. Uma outra via é a criação de dispositivos normativos, simbólicos e materiais, destinados a neutralizar a desconfiança (por exemplo, a autoregulação das profissões – por exemplo, advogado), que se associam a um « sistema de obrigações profissionais garantido por uma autoridade disciplinar » e uma afirmação de valores decorrentes de promessas (defender todos os injustiçados, por exemplo). Esses dispositivos permitem reduzir a incerteza e visam garantir a execução de um contrato, necessariamente incompleto.

Entretanto, tais dispositivos são ajustados sobretudo para garantir um compromisso nas transações econômicas, para evitar ser «paralisados pela opacidade do mercado e a incerteza do comportamento do outro», não são suficientes para «dar aos cidadãos garantias e os incitam a recorrer às instituições para fazer valer valores como verdade e justiça na busca do bem comum» (Quéré, 2005, 209). De fato, a opacidade que se teme é a «do exercício do poder do funcionamento das instituições, especialmente a dissimulação estratégica dos projetos e decisões», ou de suas consequências para o bem comum. Por outro lado, no caso de uma instituição, a incerteza «concernente sobretudo à conformidade com a ideia normativa que a constitui. Mas

algumas perguntas se interpõem: seus agentes agem, de fato, em conformidade com esta ideia normativa? Sua submissão declarada à autoridade de valores, normas e padrões colocados como transcendentais seriam apenas verbal? Seria ela simulada? » (Quéré, 2005, p. 210).

Isso significa que se pode ter confiança em uma instituição, para que, por exemplo, a escola seja digna de confiança não somente aos olhos dos pais e dos alunos (sejam seus beneficiários/parceiros/usuários que a financiam, por outro lado, como cidadãos) mas também dos seus profissionais/empregados, é preciso que ela não traia sua ideia diretriz, seu ou seus princípios normativos centrais em seu funcionamento cotidiano. Para que a opacidade e a incerteza sobre esses planos sejam levados a cabo, é preciso «dispositivos que se abram não somente à informação, mas também à sondagem, à crítica e à discussão públicas » (p. 210). Assim por exemplo, tratando-se de instituições políticas, o papel das mídias e também das instituições judiciárias é capital (sobre esse assunto, ver: Offe, 1999). É preciso, portanto, estabelecer os dispositivos de confiança, pois que a confiança nas instituições supõe poder neutralizar uma desconfiança salutar e mesmo necessária da parte dos cidadãos, mesmo que, como foi dito antes, a confiança não possa submeter-se aos controles minuciosos.

Pode-se, no momento, indagar se os dispositivos estabelecidos pelas políticas de regulação por resultados são suscetíveis de construir, de um lado, a confiança do cidadão-pai na instituição escolar, percebida como instituição política, vetor de socialização dos seres sociais de um estado-nação, de outro, construir a confiança dos usuários nas organizações escolares específicas e, enfim, a confiança dos administradores escolares nos professores que prestam os serviços.

#### **4 *Accountability* e confiança**

Podemos, com efeito, trabalhar com a hipótese de que as políticas educacionais se confrontam com a mudança de um paradigma escolar (Maroy, 2010). Em outras palavras, o sistema escolar já não é percebido como uma instituição a serviço das funções de socialização importantes para as coletividades claramente identificadas (estado-nação, sociedade católica, sociedade laica) mas, sim, como uma organização orientada para a produção de competências individuais e de títulos escolares que as certificam. Competências e títulos que são úteis para uma inserção social e profissional. É necessário dirigir esse sistema do modo mais eficaz possível. Tanto os políticos quanto os atores da base do sistema escolar tenderiam a pensar o sistema escolar não mais nos termos do direito e da sociologia (como uma instituição, nos termos de Durkheim, 1922), mas nos termos da teoria sistêmica das organizações (a escola como sistema de

transformação de inputs em outputs) e de economia (função de produção de capital humano). Nesse sistema de produção escolar, é preciso melhorar a eficiência, promovendo novos modos de regulação baseadas em resultados, por meio de dispositivos de *accountability*.

Gostaríamos de voltar às questões colocadas anteriormente a propósito dos impactos do desenvolvimento de dispositivos de *accountability* na confiança no sistema escolar e seus agentes. De fato, a discussão das teorias da confiança nos permitiu distinguir reflexões teóricas que têm por objeto, sobretudo, a confiança nas transações econômicas (Hardin, Williamson, mas também Karpik) e outras relativas à confiança política nas instituições (Offe e Quéré, especialmente). Mas precisamente a partir desse ponto de vista, pode-se afirmar que o sistema escolar apresenta-se como um caso interessante por ser uma instituição política que tende progressivamente a ser considerada como um sistema de produção escolar.

Todavia, é surpreendente constatar que os novos modos de regulação da escola podem ser considerados como o estabelecimento de novos dispositivos de confiança, visando à neutralizar a desconfiança não dos cidadãos ou administradores públicos e governantes, mas antes dos clientes, de um lado, e dos gestores das organizações de serviços, de outro. Em outras palavras, os dispositivos de confiança emergentes visam mais neutralizar os riscos de opacidade e de oportunismo que aparecem nas transações em torno do bem educação do que neutralizar os riscos de oportunismo ou de opacidade no funcionamento de uma instituição pública central, que é a escola como instância pública de socialização, contribuindo para constituir uma comunidade de cidadãos, os quais devem orientados por certos valores de referência como verdade e justiça.

Os dispositivos para assegurar uma confiança política na instituição escolar tendem a enfraquecer, pois pode-se afirmar que as «ideias diretrizes de referência» tendem a pluralizar, e a não mais fazer o consenso (Derouet, 1992; Dubet, 2002). O recurso à igualdade de tratamento e a um ideal de promoção social meritocrática não são mais consideradas a plataforma normativa indiscutível para assegurar a justiça escolar, especialmente desde que a sociologia da educação dos anos 1960/1970 os questionou. Desde então, a lógica orientadora da escola está sujeita a tensões normativas entre diferentes concepções de justiça (Dupriez, Orianne Verhoeven, 2008). Além disso, o conteúdo mesmo dos conteúdos escolares a serem transmitidos às novas gerações é alvo de debate, opondo especialmente aqueles que sustentam o ideal de verdade como valor fundador da seleção de saberes e programas escolares para aqueles que defendem uma lógica de «relevância» e de utilidade.

E, de fato, os novos dispositivos de confiança estabelecidos pelo sistema de *accountability* governamental tendem a gerar os riscos de opacidade e oportunismo nas transações locais entre usuários e prestadores de serviço escolar, de um lado, e entre administradores e empregados (profissionais) do sistema, de outro. Trata-se, por um lado, de aumentar a transparência dos usuários clientes sobre a oferta educativa (conhece-se melhor a qualidade do serviço oferecido), por outro, de tranquilizar os mesmos atores em relação aos riscos de oportunismo oriundos dos professores e mais amplamente do conjunto dos atores das instituições escolares. Nos termos de Karpik, trata-se, na verdade, de diversificar os dispositivos de julgamento suscetíveis de fundar a confiabilidade dos parceiros.

O julgamento da qualidade da escola pelos pais eram antes fundados sobre dispositivos de julgamento pessoais (recorrência às redes de conhecimento, aos antigos da escola, aos encontros interpessoais com a equipe educacional, quando estas estão de portas abertas, etc). Atualmente, o julgamento sobre a escola pode também se ancorar nos dispositivos interpessoais: registros dos resultados dos estabelecimentos, relatórios de avaliação, este último passa a ter um papel de « guia ». Assim, os dispositivos de *accountability* podem ser mobilizados para diminuir a opacidade do serviço oferecido em benefício dos usuários da escola, mas também dos administradores do sistema educacional.

Além disso, para julgar o compromisso dos professores com seu trabalho, para avaliar seu profissionalismo e sua competência e, assim, evitar todo risco de oportunismo na relação de emprego, os dispositivos de *accountability* constituem igualmente novos dispositivos de confiança que se juntam aos dispositivos existentes. Deste modo, os professores eram e são sempre avaliados pela direção da instituição educacional na cena das relações interpessoais (por exemplo, com base na avaliação do diretor sobre seu comprometimento com a escola e com seu trabalho), ou com base nos exames padronizados (visita individual do inspetor). Ademais, a organização formal da profissão docente (sua formação inicial, seus títulos, sua progressão, sua efetivação etc.) pelo Estado e organizações de empregados e/ou empregadores poderiam constituir um dispositivo impessoal suposto com vistas a construir a confiança no profissionalismo docente, tomando como apoio um modelo de gestão de recursos humanos fundado mais na qualificação que na *compétence* (Dubar, 1996). Além disso, e talvez mais importante, as normas éticas estavam em vigor nas relações horizontais entre « pares » nas equipes educacionais e nas relações entre direção local e professores.

Os trabalhos dos sociólogos neo-institucionalistas das organizações mostraram, com efeito, que, no passado, ou seja antes da *accountability*, os estabelecimentos escolares e mais amplamente os sistema educacional podiam ser considerados como organizações onde as estruturas formais eram largamente separadas atividade real do travail dos professores na sala de aula (Meyer ; Scott, 1983; Meyer ; Rowan, 1983 ; Maroy, 2007). Essa separação estava de mãos dadas com uma coordenação interna do trabalho de fraca intensidade (*loosely coupled system*), e um sistema de expectativas normativas recíprocas entre profissionais que confiavam essencialmente no que Meyer designa «lógica de confiança». A situação de separação permite, de fato, minimizar os controles concernentes aos professores e assegurar sua lealdade. Scott, Meyer et Rowan mostram, com efeito, que o sistema escolar não se assenta somente no controle estrito de diversas regras (controle da frequência dos alunos, dos diplomas dos professores, dos planos de ensino etc.), mas sobre esta lógica de confiança. O conjunto de parceiros consideram que além (ou apesar) das estruturas e regras formais de organização escolar, uma atividade de educação real e eficaz aí se opera; todo mundo acreditou em um *a priori* favorável segundo o qual se presta um trabalho de qualidade, o que tende a engendrar um compromisso e uma lealdade nos professores, na medida em que a concessão de confiança é acompanhada de uma obrigação de reciprocidade, de uma expectativa normativa de estar à altura da confiança concedida. Esta crença autocultivada protegeu o conjunto dos atores, graças e ao preço de diversas regras locais do jogo visando não solapar a confiança mútua em que se fazem os atores: estratégias para evitar o conflito (cada um se ocupa de sua classe, sem deixar passar os acontecimentos extrapolem suas paredes); estratégias de ocultamento das atividades e de discrição (o que se passa em uma sala de aula é pouco conhecido fora, seja pelo diretor, seja pelos colegas) e estratégias de *minimização dos incidentes e problemas*. Para os neo-institucionalistas, essas convenções locais tem a grande vantagem de diminuir o oportunismo do docente pelo estabelecimento de normas locais. Ao contrário, o aumento do controle não coincide necessariamente com o fortalecimento da qualidade do ensino, já que geraria muitas incertezas nas tarefas a serem cumpridas e levariam provavelmente a uma diminuição da confiança dos docentes no sistema.

Todavia, o estabelecimento de dispositivos de *accountability* tende a realinhar as práticas relativas às estruturas e expectativas formais da organização, especialmente em relação aos padrões e resultados esperados, ou em relação às prescrições concernentes ao trabalho pedagógico nas classes, ao trabalho coletivo entre professores etc. Doravante, trata-se de saber se as práticas dos docentes ou das instituições educacionais alcançam os padrões esperados; ademais, os auditores de funcionamento tendem a verificar se há ou não discrepância

[distanciamento, equívoco] das atividades ameaçadas na escola em relação ao estado dos conhecimentos sobre a «pedagogia da eficácia» ou o «modelo de estabelecimento» eficaz. A *accountability* deveria tranquilizar o administrador escolar (e indiretamente os pais) no sentido de que os professores são suficientemente competentes e comprometidos para produzir os resultados visados. Em resumo, deveria evitar o oportunismo que lhe faz defender mais seu próprio interesse que o do aluno (por exemplo, não conflitar com suas práticas estabelecidas, de privilegiar o imperativo da discricção interna, na escola, em vez de colaborar com outros etc).

Em outras palavras, o profissionalismo do professor é agora posto à prova, a partir dos resultados dos alunos de uma classe ou de um estabelecimento. Se os resultados são bons sob a ótica dos padrões esperados, o profissionalismo não será questionado, mas, em caso contrário, serão interrogados. A introdução da avaliação dos resultados desestabiliza, assim, o início do jogo de um sistema de expectativas recíprocas e uma cultura local pressiona o envolvimento, o comprometimento. Além disso, e mais importante, a *accountability* desestabiliza o princípio da discricção que impede comparar a eficácia e a implicação pedagógica de cada um nos resultados do estabelecimento educacional como um todo. Em contraposição com os dispositivos de *accountability*, o colega ou os alunos, cujos comportamentos em sala de aula colocam em risco os resultados do estabelecimento poderiam ser apontados e estigmatizados, o que poder engendrar um aumento das tensões internas. Em todo caso, as normas do bom entendimento podem ser prejudicadas.

Isso poderia ser considerado como um mal menor, se justamente, de um lado, os novos dispositivos conduzissem a uma maior profissionalismo no plano da *expertise* docente, de outro, mais trabalho de cooperação coletiva e compromisso individual face aos problemas para resolver e às tarefas e desafios a enfrentar. No entanto, nada é menos seguro. Pode-se indagar se essas políticas de *accountability* e os novos dispositivos de confiança estabelecidos não são contraproduativos do ponto de vista da qualidade mesma procurada pelas organizações escolares, se se pensa que o profissionalismo e o compromisso são fatores fundamentais de qualidade escolar, em razão das particularidades da tarefa educativa a ser realizada.

De fato, uma forte «*expertise*» e uma autonomia de reflexão, características de todo profissionalismo (sobre esse assunto ver Freidson, 2001 ; Champy, 2009), são necessárias na campo da aprendizagem e do ensino. Estas são, com efeito, tarefas complexas, incertas e submetidas a uma grande diversidade de situações e contingências (Tardif ; Lessard, 1999), que chamam, da parte dos profissionais uma capacidade de autonomia de interpretação e de reflexão

sobre os saberes e práticas a serem realizados, que não resumem a «um saber aplicado». Ademais, o profissionalismo implica igualmente uma orientação ética, que não é simplesmente a aplicação de máximas unívocas, mas antes um julgamento em uma situação que permite sair de dilemas éticos da prática: por exemplo, face a alunos completamente desmotivados e desescolarizados, qual finalidade pedagógica seguir em primeiro lugar, qual referente normativo priorizar – a construção uma estima positiva do jovem ou seu domínio de «padrões» escolares a serem alcançados?

O problema vem, primeiro, da incerteza dos conhecimentos gerados pelos dispositivos de avaliação e de *accountability*. Inicialmente, não se pode imputar uma certa responsabilidade dos resultados insuficientes às práticas locais dos professores (podem depender de outros fatores ligados aos percursos anteriores dos alunos, a fatores do meio, que os dispositivos de avaliação mal conseguem controlar completamente). Em seguida, as boas práticas que os serviços de inspeção ou de acompanhamento pedagógico podem preconizar são também envoltos de incertezas. Sua prescrição para as equipes locais poderiam invalidar e chocar com os conhecimentos locais dos professores, diminuir a autonomia de reflexão que funda seu ato profissional e, portanto, limitar seu investimento na pesquisa de práticas pedagógicas melhores. Em resumo, eles não conseguiriam melhorar as práticas pedagógicas, mas criar um conformismo de fachada, que seria um golpe em forma de oportunismo (no fundo, o profissional renuncia a qualidade).

Ademais, não é preciso subestimar o custo global produzido por esses novos dispositivos de confiança. No nível do sistema, o estabelecimento de avaliações externas e a vigilância das equipes locais pelos inspetores representam um investimento, cujo benefício está por ser avaliado. No nível dos estabelecimentos escolares, o constrangimento da prestação de contas (aprovação em testes externos ou elaboração de um relatório de avaliação por equipes de avaliadores externos) são atividades profissionais de «segunda ordem», que mobilizam tempo, energia e recursos financeiros que não podem mais ser atribuídos às atividades de «primeira ordem» (práticas docentes diretamente ligadas ao ensino em sala de aula) (Ball, 2003). Essas despesas somente serão positivas se forem percebidas como efetivamente úteis na melhoria das práticas docentes, sem desestruturar as normas de troca e cooperação locais que favorecem o comprometimento e a cooperação dos professores.

## Conclusão

O problema que precisa perguntar não é tanto se se deve ou não desenvolver uma forma de prestação de contas da escola, é claro que é necessário. O desafio (analítico e político) é mais central, assim, deve-se questionar, qual forma de prestação de contas está sendo posta em prática e para que fins.

É este dispositivo que poderá reconstruir a confiança de todos os cidadãos no sentido político da instituição de ensino ou são apenas arranjos institucionais? O uso do termo "responsabilidade" para se referir a dispositivos regulados pelos resultados não é suficiente a partir deste ponto de vista. De fato, conforme analisamos anteriormente, o termo pode ser usado em uma lógica puramente diretiva pelos gestores da escola, mas também é muitas vezes associada a um sentimento de responsabilidade moral e política quando se discute a necessidade de prestação de contas do governo ao Parlamento ou enfrentar os eleitores.

No entanto, no campo da educação, as políticas de prestação de contas são destinadas principalmente para reduzir a incerteza e opacidade clientes/gestores para promover o bom funcionamento do mercado, ou seja, a escola sob a perspectiva da organização produtiva, sem a construção de uma nova e sólida confiança política na instituição de ensino. Em vez disso, consideram os pais como os usuários da escola, sem serem cidadãos, porque eles vêem os administradores da escola como meros "gerentes" que dificilmente partilham valores com os profissionais que têm de gerir os novos dispositivos de confiança, de prestação de contas, pois no fundo, há um pressuposto de cada um desses atores ocupam lugares estratégicos e oportunistas.

Por outro lado, construir dispositivos confiáveis, a reformulação da instituição política da escola, pressupõe reafirmar novo consenso normativo sobre os princípios orientadores do projeto da escola, a pedra de toque de uma nova responsabilidade política da comunidade educativa. No entanto, essa renovação institucional não é fácil de construir.

Várias situações existentes em diferentes países poderiam assim ser distinguidos *a priori*: 1) uma forte confiança no profissionalismo e na promoção da auto-avaliação por equipes pedagógicas de professores, acompanhado por uma falta de padronização do ensino e monitoramento currículo pelas autoridades escola local (Finlândia), 2) por outro lado, altos objetivos de normalização, currículos, métodos de ensino, com mecanismos de avaliação e prestação de contas com expectativas altas para o alinhamento das práticas das equipes locais (caso Inglês) 3) em uma zona intermediária, encontram-se uma série de sistemas de ensino que

oferecem mecanismos de responsabilização para expectativas baixas (avaliação externa dos alunos ou instituições, mas com expressivas consequências de ação para as equipes e direções ) (caso francês ou belga ) . Novas investigações devem ajudar a aprofundar a reflexão sobre os efeitos práticos da responsabilidade política, inclusive questionando o ponto de vista de dispositivos de confiança que se deve colocar no lugar.

### Références bibliographiques

Ball S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18 (2), 215-28

Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.

Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.

Champy, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.

Derouet, J. L. (1992). *École et Justice*. Paris : Métailié.

Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 38 (2), 179-193

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

Dupriez, V., Orianne J.F. et Verhoeven, M. (ed) (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang.

Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France. (9<sup>ème</sup> édition, 1996)

Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge (UK): Polity Press

Gewirtz, S. (2002). *The managerial school : Postwelfarism and social justice in education*. London : Routledge.

Harris, D.N., & Herrington, C.D. (2006). Accountability, Standards and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112, 209-238.

Ingram, H & Schneider, A.L. (2006). Policy Analysis for Democracy, in Moran, M., Rein, M., Goodin, R.E., *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford : Oxford University Press (169-189).

Karpik, L. (1996). Dispositifs de confiance et engagements crédibles. *Sociologie du Travail*, 38 (4), 527-550.

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.

Laurent, E. (2009). Peut-on se fier à la confiance ? *Revue de l'OFCE*, 108 (1), 5-30.

- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique in Tardif, M. & C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : Presses de l'université de Laval (67-92).
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. Paris: PUF.
- Maroy, C. (2006b). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Maroy, C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 56, Mars 2007, 20 p.
- Maroy, C. (2008) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 31-54.
- Maroy, C. (2009). Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement, in Dumay X. & Dupriez V., *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck Universités (209-224).
- Maroy, C. (2009b) Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant, in Mottier Lopez L. & Crahay M. *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Bruxelles : De Boeck Universités (83-100).
- Maroy, C. (2010, à paraître). Les transformations du paradigme de la politique scolaire: de l'institution au système de production scolaire. *La Revue Nouvelle*.
- Meyer, J. W. & Rowan, B., (1983). The structure of educational organizations, in Meyer J, Scott W.R., *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA): Sage.
- Meyer, J. W., Scott, W., Richard, Deal, T., (1983). Institutional and technical environments sources of organizational structure : explaining the structure of educational organizations , in Meyer J, Scott W.R., *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA): Sage.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mons, N et Pons, X., (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone - Une analyse comparative*. Neufchatel : IRDP.
- Offe, K. (1999). How can we trust our fellow citizens ? in Warren, Mark E. (ed), *Democracy and Trust*. Cambridge : Cambridge University Press (42-87)
- Osborn, M., Mc Ness E., Broadfoot P., (2000) *What Teachers Do : Changing Policy and Practice in Primary Education. Findings from the Pace Project*. London : Continuum.
- Pollit C. & Bouckart G., (2000). *Public Management Reform. A comparative analysis*. Oxford : Oxford University Press.
- Quéré, L. (2005). Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public. *Réseaux*, 132 (4), 189-217.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

