

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ ALVES JANUARIO

**PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL:
Um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores
relacionados à eficácia escolar (2005-2017)**

CAMPINAS

2019

ANDRÉ ALVES JANUARIO

**PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL:
Um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores
relacionados à eficácia escolar (2005-2017)**

Dissertação de Mestrado, requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

Grupo de Pesquisa: Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais.

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370
J35p

Januario, André Alves.

Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores relacionados à eficácia escolar (2005-2017) / André Alves Januario.- Campinas: PUC-Campinas, 2019. 139 f.: il.

Orientador: Adolfo Ignacio Calderón Flores.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação - Avaliação. 3. Pesquisa. 4. Eficácia no ensino. I. Flores, Adolfo Ignacio Calderón. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 18. ed. 370

ANDRÉ ALVES JANUARIO

**PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA
BRASILEIRA COM FOCO NOS FATORES
RELACIONADOS À EFICÁCIA ESCOLAR (2005-2017)**

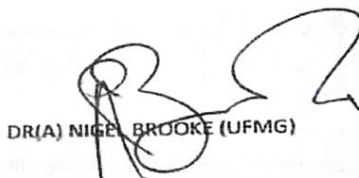
Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2019.

DR(A) ADOLFO IGNACIO CALDERON FLORES
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR(A) LINA KÁTIA MESQUITA (UFJF)



DR(A) NIGEL BROOKE (UFMG)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças e jovens que, assim como eu, buscam uma educação de qualidade. Nenhum trabalho de Educação deve se esquecer de ser dedicado ao principal objetivo de toda a nossa pesquisa, a garantia de uma educação de qualidade, para todos e em total consonância com o mundo que os aguarda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e pela breve experiência nesse mundo. Gostaria de expressar todo meu agradecimento à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, nas pessoas de todos os professores, funcionários e colegas de Mestrado, pelos ensinamentos e pelo enriquecimento que foi participar de um grupo tão devoto ao estudo científico. Não posso deixar de agradecer de forma especial ao meu Orientador, Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón, por acreditar em meu trabalho, pelas horas de orientação e pela incansável busca da perfeição em minha escrita, com certeza me tornei um profissional muito melhor com sua orientação.

*“Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de
qualidade, e promover oportunidades de
aprendizagem ao longo da vida para todos”.*

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU
número 4

RESUMO

JANUARIO, André Alves. Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores relacionados à eficácia escolar (2005-2017).

2019. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2019.

O presente estudo teve como objetivo mapear a produção científica brasileira no campo de pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil, por meio das Teses e Dissertações de Mestrado e Doutorado produzidas pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades. Como metodologia foi realizado o Estado do Conhecimento por meio de revisão bibliográfica sobre o tema, analisando as tendências temáticas, com foco predominante nos fatores relacionados à eficácia escolar. Dessa forma questionou-se: Quais são os principais enfoques teóricos, relacionados ao Campo em Eficácia Escolar, que se desenvolveram nas pesquisas acadêmicas no Brasil relacionadas aos fatores relacionados? Os objetivos específicos desenvolvidos na Dissertação foram: a) conceituar e contextualizar a emergência dos estudos sobre eficácia escolar; b) mapear a produção científica brasileira sobre eficácia escolar, produzida em termos de teses de doutorado e dissertações de mestrado, identificando as tendências temáticas predominantes, os autores brasileiros, os grupos de pesquisa, suas abordagens teóricas e contribuições para a temática em questão; c) analisar o acúmulo existente na produção científica brasileira sobre as escolas eficazes, aprofundando os conhecimentos produzidos sobre fatores relacionados à eficácia escolar. No terceiro capítulo, após exclusão dos trabalhos que não se classificavam nos objetivos desse trabalho, foram analisados 11 Teses e Dissertações. Nesse sentido, realizou-se um confronto das principais tendências teóricas existentes nos textos pesquisados, confrontando com a literatura que fundamenta o campo de estudos, com a finalidade de entender os fatores associados ao alto desempenho presentes nesses estudos. Entre os resultados encontrados, destacaram-se a pequena quantidade de textos produzidos em comparação à produção científica brasileira no mesmo período. Mesmo assim, apesar da quantidade, os resultados encontrados em relação aos fatores relacionados à eficácia nos textos, foram importantes para mapear os fatores que mais influenciam no alcance dos resultados e na eficácia da escola.

Palavras-chave: Eficácia Escolar. Fatores Relacionados. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

JANUARIO, André Alves. Research on school effectiveness in Brazil: a study on Brazilian scientific production focusing on factors related to school effectiveness (2005-2017)..

2019. 139f. Dissertation (Master's in education) Pontifical Catholic University of Campinas, Center for Human and Applied Social Sciences, Postgraduate Program in Education, Campinas, 2019.

The present study aimed to map the Brazilian scientific production in the field of research in School Efficacy in Brazil, through the Master Thesis and Dissertations produced by the Graduate Programs of the Universities. As a methodology, the State of Knowledge was carried out through a literature review on the subject, analyzing the thematic trends, with a predominant focus on factors related to school effectiveness. Thus, we questioned: What are the main theoretical approaches, related to Field in School Effectiveness, that were developed in the academic researches in Brazil related to the related factors? The specific objectives developed in the Dissertation were: a) to conceptualize and contextualize the emergence of studies on school effectiveness; b) map the Brazilian scientific production on school effectiveness, produced in terms of doctoral dissertations and master's dissertations, identifying the predominant thematic trends, Brazilian authors, research groups, their theoretical approaches and contributions to the subject matter; c) analyze the existing accumulation in Brazilian scientific production on effective schools, deepening the knowledge produced on factors related to school effectiveness. In the third chapter, after excluding the works that were not classified in the objectives of this work, we analyzed 11 Theses and Dissertations. In this sense, a comparison of the main theoretical tendencies in the researched texts was made, comparing with the literature that bases the field of studies, in order to understand the factors associated with high performance present in these studies. Among the results found, the small amount of texts produced in comparison to the Brazilian scientific production in the same period were highlighted. Even so, despite the quantity, the results found in relation to the factors related to efficacy in the texts were important to map the factors that most influence the achievement of results and the effectiveness of the school.

Key-words: School effectiveness. Good School Practices. State of Knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Modelo Conceitual	47
Gráfico 1 – Distribuição das Teses e Dissertações pelos anos das publicações.....	65
Gráfico 2 – Distribuição das Teses e Dissertações entre os e Estados brasileiros.....	67
Gráfico 3 – Distribuição das Teses e Dissertações por IES.....	68
Quadro 1 – Fatores de Alto Desempenho no ambiente escolar.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Elementos de Eficácia Escolar, instrumentos e objetivos.....	51
Tabela 2 – Distribuição das Teses e Dissertações, por ano de defesa, dos programas de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado.	65
Tabela 3 – Distribuição das Teses e Dissertações entre as regiões e Estados brasileiros.....	66
Tabela 4 – Distribuição das Teses e Dissertações entre as IES.....	69
Tabela 5 – Distribuição das Teses e Dissertações pelo fim jurídico das IES.....	70
Tabela 6 – Distribuição das Teses e Dissertações pelo fim jurídico das IES e por cada Instituição.....	70
Tabela 7 – Distribuição das Teses e Dissertações pelos Programas de Pós-Graduação nas áreas de estudo correspondentes.....	71
Tabela 8 - Demonstra os autores divididos pelas áreas que estes estão inseridos em seu estudo.....	71
Tabela 9 – Distribuição das Teses e Dissertações pelas temáticas desenvolvidas.....	72
Tabela 10 – Distribuição dos autores pelas temáticas relacionadas aos estudos em Eficácia Escolar.....	73
Tabela 11 – Distribuição das temáticas desenvolvidas pelas IES e autores das Teses e Dissertações.....	74
Tabela 12 – Distribuição das Teses e Dissertações pelas IES inseridas e pelos orientadores.....	76
Tabela 13 – Distribuição das Teses e Dissertações no tema Avaliação Educacional e os títulos de cada trabalho.....	78
Tabela 14 – Distribuição das Teses e Dissertações no tema Fatores Associados e os títulos de cada trabalho.....	79
Tabela 15 – Distribuição das Teses e Dissertações no tema Gestão Educacional e os títulos de cada trabalho.....	80
Tabela 16 – Distribuição das Teses e Dissertações pelos temas/eixos temáticos e pela quantidade de trabalhos.....	82

Tabela 17 – Distribuição das Teses e Dissertações pelos temas/eixos temáticos e pela quantidade de trabalhos.....	94
Tabela 18 – Teses e Dissertações que tem como objetivo analisar os fatores intraescolares relacionados à Eficácia Escolar.....	96
Tabela 19 – Teses e Dissertações analisadas, classificando pelos orientadores e IES.....	97
Tabela 20 – Teses e Dissertações pelas IES.....	98
Tabela 21 – Teses e Dissertações em ordem cronológica.....	100
Tabela 22 – Categorização dos fatores associados à Eficácia Escolar, presentes nas Teses e Dissertações das IES.....	102

SUMÁRIO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO	14
1.2 – Aspectos metodológicos	25
2. CAPÍTULO 1 - O CAMPO EM EFICÁCIA ESCOLAR E OS ESTUDOS EM BOAS PRÁTICAS ESCOLARES: DESENVOLVIMENTO, CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS DISCUSSÕES	28
2.1 - Formação do campo em eficácia escolar.....	29
2.2 - Campo em Eficácia Escolar	37
2.3 - Eficácia Escolar e qualidade na educação.....	43
2.3.1 –Elementos da Eficácia Escolar: equidade, valor agregado e desenvolvimento integral	44
2.4 – Boas Práticas Escolares: definições e desenvolvimento	53
3. CAPÍTULO 2 - O CAMPO EM EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL: MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS TEMÁTICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2005 – 2017)	63
3.1 – Os estudos referentes à Eficácia Escolar	65
3.2 - Eixos temáticos	79
3.2.1 – Eixo temático: Avaliações de Políticas Pública Educacionais	84
3.2.2 – Eixo temático: Fatores Associados ao alcance e melhoria de resultados em Avaliações.	85
3.2.3 - Fatores Associados à Eficácia Escolar	87
3.2.4 - Impactos da Gestão escolar nos resultados em Avaliações em Larga Escala.....	88
3.2.5. - Análise dos fatores de Gestão na eficácia escolar.....	89
4. CAPÍTULO 3 - TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA EM EFICÁCIA ESCOLAR. Análise dos Fatores Associados à Eficácia Escolar nas Dissertações e Teses.....	91
4.1- Tendências das pesquisas em Eficácia Escolar na Iberoamérica	91
4.2 Metodologia de análise das Teses e Dissertações sobre Eficácia Escolar.....	94
4.3 - Objetivos e Metodologia das Teses e Dissertações.....	100
4.4 - Resultados da Pesquisa	103
4.5 - Fatores associados à Eficácia Escolar	108
4.5.1- Fatores relacionados na dimensão Práticas Pedagógicas	109
4.5.1.4 Fator 1a: relacionado aos “Projetos bem estruturados”.....	110
4.5.1.3 Fator 1b: relacionado à “Formação Continuada”,	110

4.5.1.2 Fator 1c: relacionado à Prática Pedagógica descrito como “Reforço Escolar”.....	111
4.5.1.5 – Fator 1d: relacionado às “Avaliações Diagnósticas”.....	111
4.5.1.1 Fator 1e: “Compromisso com o Ensino e Aprendizagem”.....	112
4.5.2- Fatores relacionados na Dimensão Gestão Escolar.....	113
4.5.2.1 – Fator 2a: relacionado à “Liderança Pedagógica do Diretor”.....	113
4.5.2.4 – Fator 2b: relacionado ao “Planejamento utilizando as Avaliações Externas”.....	114
4.5.2.3 Fator 2c: relacionado à “Responsabilização dos professores”.	115
4.5.2.5 – Fator 2d: relacionado à “Divulgação dos Resultados à Comunidade”.....	115
4.5.2.2 – Fator 2e: relacionado à “Motivação ao bom trabalho do funcionário”.	115
4.5.2.6 Fator 2f: relacionado ao “Planejamento escolar bem definido”.....	116
4.5.3- Fatores relacionados na Dimensão Clima Escolar	117
4.5.3.1 Fator 3a: relacionado ao “Clima Harmonioso”	118
4.5.3.2 Fator 3b: relacionado à “Disciplina”.	119
4.5.3.3 Fator 3c: relacionado à “Participação das famílias na vida escolar”.....	119
4.5.4- Fatores relacionados na Dimensão Recursos Escolares.....	120
4.5.4.1 Fator 4a: relacionado à “Boa Infraestrutura”.....	121
4.5.4.2 Fator 4b: relacionado ao “Material Didático Diversificado”.....	121
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O campo de estudos sobre a Eficácia Escolar ainda é muito incipiente no Brasil. Contudo, convém destacar a existência de diversos autores que no âmbito internacional têm produzido importante e significativa literatura a respeito dessa questão (SOARES, 2002; BROOKE & SOARES, 2008). No Brasil, com o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir da década de 1990, e das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enquanto instrumento de monitoramento da aprendizagem no nível da educação básica, o estudo dos resultados educacionais obtidos por meio dessas avaliações tem desafiado a inúmeros pesquisadores preocupados com a compreensão de seus usos na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem.

A temática sobre Avaliação em Larga Escala é muito recente no Brasil (GATTI, 2014), sobretudo ao se comparar com a implantação dos sistemas de avaliação nos Estados Unidos e alguns países da Europa (VIANNA, 2014). Nesses países os sistemas de avaliação ganham força a partir da década de 1960, apesar da presença de algumas experiências antes desse período (GATTI; VIANNA, 2014). O problema a ser resolvido pela implantação de sistemas de avaliação nesses países advinha da preocupação com o avanço tecnológico do período da Guerra Fria e se a educação estava acompanhando esse avanço. Segundo Vianna:

A avaliação, após o trauma provocado pela constatação da deficiência tecnológica associada à carência educacional, no mundo ocidental, especialmente nos Estados Unidos, com o lançamento do Sputnik, no dia 4 de outubro de 1957, tornou-se impositiva. Há todo um esforço no sentido de recuperar o tempo educacional que fora perdido, sendo criados novos currículos, e a avaliação passou a ter papel de relevância no desenvolvimento de novas estratégias de ensino (VIANNA, 2014, p.14).

No caso do Brasil, entretanto, até a década de 1980, não houve o desenvolvimento de um sistema de avaliação nacional. Além disso, as pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo da avaliação ainda eram incipientes. O cenário começa a mudar por meio das necessidades de avaliar um sistema que, no decorrer das décadas de 1960 e 1970, aumentava o número de alunos nas escolas e que se inseria num contexto de globalização. A partir disso, é posta a necessidade de se valorizar e medir o desempenho dos alunos nos diversos níveis educacionais (GATTI, 2014).

As primeiras experiências em avaliação em larga escala se remetem ainda à década de 1980. Em um dos casos, o Município de São Paulo desenvolveu uma experiência de estudo de seu sistema de ensino com a preocupação de avaliar o desempenho de sua rede e os fatores que influenciavam os resultados obtidos (GATTI, 2014). Os alunos de algumas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram submetidos à testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Entretanto, foi com o EDURURAL (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro), implantado a partir de 1982 e planejado em parceria pela Fundação Cearense de Pesquisa e pela Fundação Carlos Chagas, que se tem o início da determinação de um sistema de avaliação e que se considera como um marco na avaliação brasileira (GATTI, 2014).

O EDURURAL coletou dados nos anos de 1981, 1983 e 1985, em escolas do Ceará, Pernambuco e Piauí, composto por avaliações de Português e Matemática aplicadas a alunos da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em 604 escolas rurais. A partir dos dados foram desenvolvidos estudos de caso nas escolas com o objetivo de investigar a relação dos resultados com as características socioeconômicas das regiões estudadas (VIANNA, 2014). Uma importante questão desse projeto foi que não se restringiu apenas à medição dos resultados dos alunos, mas, também, a avaliação da gerência geral e local, além das condições dos professores. O projeto ainda permitiu que fossem feitos vários estudos acadêmicos, seminários e reuniões acerca dos resultados obtidos. Então, foi possível realizar um estudo amplo sobre o sistema de avaliação dos Estados que compuseram o EDURURAL, influenciando na mudança de políticas públicas relacionadas às conclusões das avaliações (GATTI, 2014).

Com o processo de redemocratização, após a Ditadura Militar, há uma preocupação maior com a avaliação do sistema educacional, principalmente por conta do aumento do acesso à educação aos setores mais vulneráveis da sociedade e, também, em relação aos péssimos resultados obtidos pelo sistema educacional.

Ao final dos anos 1980 chegam ao auge as discussões sobre os vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação. Com o debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (GATTI, 2014, p.16).

A mudança nas leis brasileiras com a Constituição de 1988 traz novas perspectivas em relação à educação. No artigo 6 afirma-se que a educação é um direito social (BRASIL, 1988) e os artigos 205 e 206 colocam o direito à educação de qualidade provida pelo Estado e sociedade em geral. Além disso, o artigo 214 ao promover a formação do Plano Nacional de Educação afirma a obrigação do Estado em promover a melhoria da qualidade da educação. Para garantir esse direito ao acesso a uma educação de qualidade, exposto nos artigos acima, o Estado brasileiro, sobretudo o Ministério da Educação, passava a ter um papel de avaliador e orientador do sistema de ensino (GATTI, 2014), além de considerar o direito social como fundamento da política (GUIMARÃES DE CASTRO, 2016). Para isso, seria necessário o desenvolvimento de um sistema de avaliação nacional, que aconteceria poucos anos depois com a implantação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O SAEB, criado em 1990 e com reformas em 1994, teve como objetivo "contribuir para a melhoria da educação básica brasileira e para a universalização do acesso à escola" (BRASIL, 2002). Horta Neto (2016) destaca que o objetivo básico da formação desse sistema foi contar com indicadores que promovessem um cenário geral da educação brasileira, além de monitorar as políticas públicas relacionadas. O desenvolvimento do SAEB demarca o período como a "Década da Avaliação" (DIAS SOBRINHO, 2003), e do desenvolvimento dos instrumentos de avaliação em larga escala. Esse período foi muito importante para o desenvolvimento do sistema escolar brasileiro e da construção de uma concepção de qualidade no ensino (BONAMINO, 2012). Além disso a produção de dados quantificáveis por meio das avaliações feitas com alunos de forma sistemática contribuiu para a tomada de decisões e para o aperfeiçoamento das políticas públicas (GATTI, 2002).

No mesmo período da implantação desse sistema ocorreu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. A principal preocupação dos educadores, e que ficou explícito no documento final, foi a questão da qualidade da educação oferecida nas escolas (VIANNA, 2014). A Conferência "reconhecia a educação de qualidade como um direito fundamental de todos e o seu papel para a construção de uma sociedade mais justa" (GUIMARÃES DE CASTRO, 2016). Todas essas medidas demonstram que o acesso à escola não era mais a principal preocupação das políticas públicas. No preâmbulo da "Declaração de Jomtien" fica explícito que o objetivo principal dessa conferência era o de promover uma educação de qualidade para todos e, finalmente, dar concretude à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dizia que "toda pessoa tem direito à educação" (WCFEA, 1990) por meio da criação de sistemas de monitoramento de desempenho, tal como propagado pela Educação para Todos.

Segundo Libâneo (2012), a Conferência teve papel influenciador em todas as políticas de acesso à educação promovidas pelos governos brasileiros desde 1990. Por esse pressuposto, os interesses expostos em Jomtien tiveram influência direta no desenvolvimento do Plano Decenal da Educação Para Todos (1993-2003), que configurou uma série de mudanças nas políticas educacionais dos governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso, como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais e os repasses de recursos financeiros de agências internacionais (LIBÂNEIO, 2012). A influência dos organismos externos, na concepção do SAEB, se tornou clara na questão do financiamento do programa, visto que o Ministério da Educação, naquele momento, não dispunha de recursos financeiros próprios para o desenvolvimento do programa (PESTANA, 2016).

No período da década de 1990 o desenvolvimento do SAEB se caracterizou pelo período de institucionalização (PESTANA, 2016). Nesse momento, dentre algumas das ações governamentais, se destacaram a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que enfatizava a importância da educação para o desenvolvimento social brasileiro, por intermédio de um conjunto de normas e leis que regulariam a educação brasileira nas décadas seguintes. O governo possibilitou a implantação das características expostas na LDB, além de promover a implantação de algumas avaliações em Larga Escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão (GUIMARÃES DE CASTRO, 2016). Além das avaliações nesse período foi instituída a Reforma Curricular, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que trouxe como avanço, dentro da concepção de “educação para todos”, a padronização do currículo básico que seria ensinado em todo o País, garantindo a equidade de ensino.

As avaliações, a partir desse momento, passaram a ser peça fundamental no motor da construção da educação pública (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009) onde a avaliação serviria como forma de modificar as políticas públicas em questão e de responsabilizar de forma mais efetiva os sujeitos envolvidos. Contudo, se abre à investigação do papel do Estado na educação criando, a partir desse período, a percepção do “Estado Avaliador” (AFONSO, 2009). Alguns autores criticam o sistema de avaliação criado no qual se teria adotado um modelo neoliberal (FREITAS, 2004) de ensino e as avaliações que se seguiram nesse momento acabaram se tornando neotecnicistas (FREITAS, 2012). Além disso, as políticas públicas adotaram “a lógica do mercado, por intermédio da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas

educativos” (AFONSO, 2009, p. 49). A lógica do mercado produzido por uma política neoliberal influenciaria as políticas em educação a partir de então (BALL, 2004).

A partir das primeiras décadas do século XXI, com a mudança de partido político em 2003, por meio da eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, havia a expectativa que a projeção de mudanças ideológicas partilhadas por esse governo, também influenciariam em mudanças no sistema educacional e, conseqüentemente, na avaliação externa. O que se entendia era que o SAEB teria uma nova concepção, sobretudo atendendo aos interesses sociais dos grupos que apoiavam o projeto político do Partido dos Trabalhadores (PESTANA, 2016). Contudo, não foi essa a realidade que se seguiu.

No ano de 2003 o Brasil passou a integrar o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) no qual, por intermédio de uma avaliação feita entre 41 países que compõem a OCDE, o Brasil ficou nas últimas posições tanto nas avaliações de Matemática quanto de Línguas (BROOKE, 2006). Os resultados demonstraram que muitas mudanças deveriam ocorrer no desenvolvimento da educação brasileira, por meio da pressão internacional, para que o Brasil pudesse se equiparar às nações desenvolvidas. Como consequência, o Ministério da Educação, em parceria com o INEP e a UNICEF, passou a realizar estudos sobre os motivos que levaram a esses resultados e, também, sobre os casos que representavam uma exceção a esses baixos resultados.

Como principal indicador da educação básica, atualmente, o SAEB possui a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Com o objetivo de fazer uma avaliação de todo o sistema educacional brasileiro foi criada no ano de 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e se desenvolve por meio de uma avaliação bienal compondo questões de Matemática e Língua Portuguesa, aplicada aos alunos do quinto ano e do nono ano do Ensino Fundamental. Além disso, em contrapartida, a avaliação passou em 2005 a ser censitária, mudando do padrão amostral, e indo de encontro às expectativas dos grupos que apoiavam o governo, muitos dos quais queriam o fim da avaliação.

A partir do ano de 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de investir e aumentar o desenvolvimento da educação brasileira. Uma das ações do PDE foi criar o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" com 28 metas estipuladas para educação e que serviriam de parâmetros para o desenvolvimento educacional. Por meio da criação do “Compromisso” o objetivo seria alcançar, até o ano de 2022 (ano do bicentenário da Independência), a média 6,0 em todos os ciclos (média dos países que compõem a OCDE). Para o alcance desses níveis foi

desenvolvido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como o principal instrumento de monitoramento das políticas educacionais no âmbito da educação básica. Criado em 2005, mas com dados efetivos somente em 2007, esse índice utiliza os dados colhidos pela Prova Brasil e calcula junto com a razão de permanência dos alunos nas unidades escolares. O IDEB tem como objetivo gerar dados que possam ser utilizados para informar e para produzir as mudanças necessárias (FERNANDES, 2007).

Segundo Reynaldo Fernandes, presidente do INEP na época da criação do IDEB, esse índice visa:

Possuir um indicador sintético de desenvolvimento educacional seria desejável, entre outros motivos, para: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino (FERNANDES, 2007, p. 8)

No artigo 3º do documento de implementação do Compromisso, afirma-se que:

Art. 3º: A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Os principais críticos ao modelo do IDEB afirmam que, a partir de então, a criação de um índice como indicador de qualidade se desenvolveu a partir de uma política de responsabilização (PESTANA, 2016). Além disso, essa sistematização e criação de índices não condicionam a tomada de decisões pensando na melhoria da educação, somente na produção de dados que atendam aos interesses internacionais e das agências financiadoras (FREITAS, 2002). A questão do *accountability* também acaba se desenvolvendo nessa perspectiva quando essas avaliações em larga escala são criticadas, pois seguiriam o modelo neoliberal e somente os processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2012) estariam sendo respeitados como formas de avaliar os sistemas educacionais. Isso acaba gerando o conceito de avaliações que se inserem numa ótica gerencialista e que produzem dados para o uso pelo Estado como base para as políticas públicas, interferindo no processo de aprendizado escolar.

Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012, p. 472).

As avaliações em Larga Escala surgem com essa caracterização “burocratizante” e gerencialista, contudo existem os que defendem essa forma de medição dos resultados. Bauer, Alavarse e Portela (2015) elencaram tanto críticas quanto melhorias nos sistemas de ensino em relação à essas avaliações. As melhorias seriam: a) responsabilização de professores e escolas pelos resultados obtidos; b) instauração de uma cultura de avaliação nas políticas públicas; c) uso dos resultados como forma de medição da qualidade escolar por pais e sociedade; d) comparações entre alunos de escolas com resultados diferentes e e) mudanças no currículo escolar, entre outras. Em relação às críticas, os autores afirmaram, sobretudo, que se cria uma política de responsabilização negativa (*accountability*), culpando educadores e instituições pelos resultados inadequados sem a devida responsabilização dos órgãos governamentais.

Sobre os tipos de avaliação em Larga Escala existentes no Brasil a partir do período estudado, Sousa e Bonamino (2012) caracterizaram as avaliações em três gerações. Na Primeira Geração a forma avaliativa é a medição da qualidade da educação e a divulgação dos resultados encontrados, “sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas” (2012, p. 375). Já a Segunda Geração de avaliação contempla, “além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais” (2012, p. 375). Nas avaliações de Terceira Geração além da divulgação e do retorno dos resultados à escola, ocorre também uma política de responsabilização, ou *accountability*, dos resultados e de remuneração como recompensa por atingirem as metas estabelecidas. Dessa maneira, a Prova Brasil que gera os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estaria inserida na Segunda Geração de Avaliação, pois não corresponde à uma política de responsabilização efetiva pelos resultados, como também não existe uma política de bonificação quando as metas são alcançadas.

Em termos de responsabilização, no entanto, a *Prova Brasil* e o uso de seus resultados para composição do IDEB integram uma política de *responsabilização branda*, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar

prêmios ou sanções a esses resultados (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 387).

O IDEB, até o ano de 2017, já produziu dados nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, que condicionam a avaliação do sistema educacional num processo contínuo. Entretanto, retomando o ano de 1990, quando da implantação do SAEB e da Conferência de Jomtien, questiona-se: o direito à uma educação de qualidade está sendo respeitado atualmente? Nesse ponto, é importante discutir o significado de justiça escolar.

Segundo Ribeiro (2013) uma preocupação clara da educação atualmente é garantir que as desigualdades sociais não se transformem em desigualdades escolares. Ou seja, é dever da sociedade e do Estado garantir a qualidade da educação a todos, conforme o que foi estipulado na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. Nesse sentido, para a autora, a avaliação em larga escala, por meio de testes padronizados iguais a todos, seria o modelo mais eficaz para medir a equidade do direito de aprendizagem. O IDEB se torna como a forma mais elaborada atualmente de possibilitar a avaliação do sistema educacional e garantir a qualidade da educação.

Retomando o ponto de partida desse projeto, o estudo em Eficácia Escolar, por meio das práticas desenvolvidas dentro da sala de aula e que levam ao alcance das metas estabelecidas pelo IDEB, se torna importante pois esse campo se insere nessa discussão da equidade em educação. Utiliza-se como base para essa pesquisa o conceito adotado por Torrecilla sobre as escolas eficazes. Para esse autor “entendemos como escola eficaz aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento global de todos e de cada um de seus alunos, além do que seria esperado, tendo em conta suas condições prévias, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento da comunidade educativa” (Torrecilla, 2005, p.5).

No Brasil, a discussão sobre o campo da eficácia escolar teve seus primeiros impulsos nos estudos de Guiomar Namó de Mello que definiu, em seu livro *Escolas Eficazes: um tema revisitado*, no qual produziu um histórico das principais pesquisas no campo da Eficácia Escolar, que as escolas eficazes dependem de uma série de fatores que se inserem nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e nos aspectos sociais e econômicos dos alunos. Nessa perspectiva, as escolas eficazes seriam as que possuem as seguintes características:

- 1) presença de liderança;
- 2) expectativas em relação ao rendimento do aluno;
- 3) tipo de organização, atmosfera ou clima da escola;
- 4) natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos;
- 5) distribuição do tempo;
- 6) tipo de acompanhamento e avaliação do aluno;
- 7) estratégia de capacitação de professores;
- 8) relacionamento e suporte técnico de instâncias da

administração do ensino (distrito/região); e 9) apoio e participação dos pais (MELLO, 1994, p. 15).

Para Mello, além disso, as escolas eficazes possuem um importante desenvolvimento de uma cultura do sucesso escolar, relacionado ao clima criado pela instituição e que influencia no desenvolvimento do aluno. No contexto histórico do período da década de 1990, esse livro foi importante para a afirmação dos estudos em Eficácia Escolar, conforme afirmou a própria autora: “trata-se de uma contribuição para o novo desafio colocado diante dos sistemas de ensino do Brasil e da América Latina, isto é, promover a melhoria da qualidade do serviço educativo com equidade” (1994, p. 9).

Nessa obra, Mello discutiu a formação do campo em Eficácia Escolar, desde os primórdios do relatório Coleman (1966) e dos estudos de Jencks (1972) até a importância das avaliações de resultados para a garantia do direito a aprendizagem. O alcance do sucesso nos resultados obtidos se insere na garantia de que os processos educacionais estejam sendo desenvolvidos com eficácia. As avaliações externas trariam esse parâmetro para a medição dos resultados e destacariam as escolas que desenvolvem os processos pedagógicos de maneira eficaz (MELLO, 1994).

A importância da avaliação externa de resultados de aprendizagem como força indutora e estimuladora da eficácia, permite acrescentar às características das escolas eficazes examinadas neste trabalho — liderança, ambiente voltado para a aprendizagem, expectativas de desempenho bem sucedido, recursos didáticos e pedagógicos, planejamento e organização curricular, “boa prática” de sala de aula, equipe coesa e consenso de objetivo - um elemento quase sempre ausente das escolas brasileiras: a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos (MELLO, 1994, p. 37).

Nessa mesma perspectiva o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais promoveu um estudo de conhecimento da literatura internacional sobre o tema e a produção do livro *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*, (SOARES; BROOKE, 2008). A obra trouxe vários textos traduzidos, permitindo assim, o acesso à essa literatura, que discute o campo em Eficácia Escolar pelo mundo, além do Relatório Coleman e dos diversos autores que discutiram a repercussão deste documento.

Como é amplamente sabido, o Relatório Coleman (1966) foi produzido nos Estados Unidos, com incentivo dos órgãos governamentais, por meio de uma vasta coleta de dados escolares, com o objetivo de avaliar o acesso à aprendizagem de todo o sistema educacional

do País. A conclusão do relatório foi que o ambiente escolar não alterava os padrões de desempenho dos alunos nas avaliações (*schools make no difference*), ou seja, que as condições socioeconômicas eram mais indutoras dos resultados obtidos do que os processos pedagógicos. Essa conclusão se baseava no modelo *input/output* onde somente eram mensurados o fator social de entrada dos alunos e os resultados escolares alcançados por eles (SOARES, 2002). A partir disso, a comunidade educacional reagiu a essa constatação, afirmando que a forma de avaliação feita não compunha o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, como os autores afirmaram, foi aberta a “caixa-preta” das escolas para o estudo das práticas escolares desenvolvidas (BROOKOVER apud SOARES, 2002).

A partir dessa abertura vários estudos sobre as práticas escolares começaram a se desenvolver como uma forma de se apreender os fatores escolares que promovem a eficácia escolar. Em 1996, a UNESCO lançou o documento "Educação: um tesouro a descobrir", no qual colocava os quatro pilares da educação para o mundo globalizado (DELORS, 1996) e, entre outros aspectos, defendia que o estudo sobre as boas práticas escolares poderia contribuir para a renovação da educação (MARTINS; CALDERÓN, 2015).

Como ressonância desse relatório, no Brasil em 2005, foi promovido o projeto "Boas práticas educacionais" (INEP/MEC), por meio da publicação do documento "Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE" (BRASIL, 2005). A partir desse momento o estudo das boas práticas educacionais começou a ganhar maior importância no cenário brasileiro, sobretudo na análise dos bons resultados obtidos por esse município. Em 2007, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o MEC/INEP desenvolveu o programa "Aprova Brasil, o direito de aprender" (BRASIL, 2007) com o objetivo de identificar as boas práticas escolares em diversas escolas brasileiras que obtiveram um bom resultado na Prova Brasil (MARTINS; CALDERÓN, 2015).

Por meio dessa discussão o estudo das boas práticas educacionais, como no caso das escolas cearenses, ganhou importância no Brasil. As boas práticas escolares foram definidas como sendo ações inovadoras, desenvolvidas por escolas que se destacaram das demais por alcançarem bons resultados nas avaliações em larga escala (BRASIL apud MARTINS; CALDERÓN, 2015). Esses resultados positivos, desenvolvidos pelas boas práticas, se relacionam aos estudos sobre Eficácia Escolar por, retomando o conceito de Torrecilla (2005), promover a melhoria dos alunos de forma duradoura, de forma individual e global, além do esperado.

Um tanto distante do mundo acadêmico, o campo da eficácia escolar e das boas práticas recebe um significativo incentivo de agências governamentais e internacionais:

Dessa forma, o estudo das boas práticas escolares é amplamente recomendado pelas agências multilaterais - como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) - e estimulado pelos governos de diversos países do mundo, entre os quais, o Brasil, permitindo identificar experiências e iniciativas criativas e inovadoras, com poder replicador, que deram bons resultados em determinadas realidades, bem como possibilita compreender as tendências existentes no universo escolar em termos de metodologias de ensino, práticas docentes e estratégias gerenciais. (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2014).

Dessa forma, o estudo das boas práticas escolares é amplamente recomendado pelas agências multilaterais - como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) - e estimulado pelos governos de diversos países do mundo, entre os quais o Brasil, permitindo identificar experiências e iniciativas criativas e inovadoras, com poder replicador, que deram bons resultados em determinadas realidades, bem como possibilita compreender as tendências existentes no universo escolar em termos de metodologias de ensino, práticas docentes e estratégias gerenciais (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2014). Dessa forma, com o apoio dos organismos internacionais e dos órgãos governamentais brasileiros o estudo em boas práticas escolares foi se desenvolvendo e acompanhando essa nova perspectiva da expansão dos sistemas de avaliação e da construção da ideia de uma educação igual para todos.

Retomando Ribeiro (2013) quando se discute a equidade na educação e importância das avaliações em larga escala como garantidoras do direito à essa educação de qualidade, o campo da eficácia, por meio do estudo das boas práticas escolares e dos fatores de alto desempenho que levam escolas a atingirem suas metas, se torna muito importante nessa análise das questões educacionais atuais. No meio acadêmico, onde os trabalhos sobre boas práticas escolares têm começado a chamar a atenção de setores acadêmicos, como demonstrou Martins e Calderón (2015), existem autores que trabalharam os impactos das boas práticas escolares no desenvolvimento e melhoria dos índices avaliativos, enfocam no tema da melhora educacional em regiões de alta vulnerabilidade social (MARTINS; CALDERÓN, 2015).

Na literatura ibero-americana há o destaque para autores que discutem o tema da eficácia escolar e o uso de avaliações externas como base para a pesquisa. Tais autores publicam sobre o tema em periódicos e revistas consideradas como influentes e bem avaliadas

no meio acadêmico (CALDERÓN; MARTINS, 2015). Autores espanhóis (MURILLO TORRECILLA, 2005; ESCUDERO MUÑOZ, 2009; LUZÓN et al., 2009; RITACCO REAL; AMORES FERNÁNDEZ, 2011; REBOLLO CATALÁN et al., 2012; SAAVEDRA MACÍAS et al., 2013; RAMOS CORPAS; CASTILLO GARCÍA, 2013), autores portugueses (BENAVENTE, 2001; FERNANDES, 2007; COELHO; SARRICO; ROSA, 2008; PACHECO, 2009; GAITAS; SILVA, 2010; BENAVENTE, 2010), chileno (CASASSUS, 2011), inglês (MUIJS, 2003) e brasileiros (CAMPOS, 2005; MARTINS, 2008; SORDI; LÜDKE, 2009; CARDELLI; ELLIOT, 2012; DIAS SOBRINHO, 2012; WERLANG; VIRIATO, 2012; SORDI; FREITAS, 2013; OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014).

Os estudos em eficácia se inserem nesse contexto de desenvolvimento da concepção de uma educação de qualidade. A Conferência de Jomtien trouxe um novo parâmetro para as políticas públicas educacionais, onde a qualidade de educação para todos, se tornava muito importante. Como afirmou Mello (1994) as avaliações em larga escala surgem como “força indutora e estimuladora” da eficácia escolar e as escolas necessitam de uma base de dados, hoje fornecidas pelas avaliações externas (Prova Brasil) e os índices educacionais (IDEB).

Por meio dessas discussões, o presente texto pretende realizar um estudo sobre o Estado do Conhecimento da Pesquisa no campo da Eficácia Escolar no Brasil, mapeando a produção científica brasileira, analisando as tendências temáticas, com foco predominante nos fatores associados à eficácia escolar.

Como objetivos específicos desse trabalho pode-se elencar:

- a) Conceituar e contextualizar a emergência dos estudos sobre eficácia escolar.
- b) Mapear a produção científica brasileira sobre eficácia escolar, produzida em termos de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, identificando as tendências temáticas predominantes, os autores brasileiros, os grupos de pesquisa, suas abordagens teóricas e contribuições para a temática em questão.
- c) Analisar o acúmulo existente na produção científica brasileira sobre eficácia escolar, aprofundado os conhecimentos produzidos sobre os fatores associados.

1.2 – Aspectos metodológicos

O primeiro capítulo da dissertação se insere nos estudos dos principais referenciais teóricos sobre o campo em Eficácia Escolar, além de fazer um estudo histórico da formação desse campo, por meio dos estudos do Relatório Coleman da década de 1960 e das repercussões da publicação desse relatório. Para isso, serão utilizadas as principais bases de

pesquisa em âmbito nacional e ibero-americano (CAPES, Scielo, Redalyc). Toda a pesquisa se utiliza do modelo de análise sociológico desenvolvido pelos teóricos Max Weber e Émile Durkheim, sociólogos fundamentais para o desenvolvimento do estudo científico na área das ciências sociais. A escolha por esses autores se insere no aporte teórico da pesquisa pois, segundo o entendimento que fazem sobre o estudo da sociedade, discutem a pesquisa científica na área social por meio de uma objetividade.

Durkheim (1999) discute a questão dos fatos sociais onde encontra na identificação e conceituação do que seriam esses fatos e como dissociá-los dos fatos individuais. Para o autor, os fatos sociais são aqueles que estão presentes na vida cotidiana da maioria das pessoas e que são definidos "fora de mim e de meus atos" (1999, p. 2), ou seja, ações feitas e produzidas pelos indivíduos, mas que seu motivo está inserido nas regulamentações que a sociedade os coloca. As ações dos fatos sociais são exteriores ao indivíduo e, por isso, são objeto de estudo da sociologia e, no caso dessa pesquisa, podem ser utilizados para o estudo das boas práticas escolares. Durkheim, na mesma obra, discute também como deve ser estudado esse fato social e, no início do segundo capítulo, caracteriza o fato social como "coisa" (1999, p. 15). Ao considerar o fato social objetivamente (no sentido de "coisa", entende-se estudar o sujeito de forma objetiva), o estudo das práticas escolares deve ser abordado sem julgamentos pelo sujeito que observa o fato.

Weber (1970) discute a questão científica das ciências sociais ao desenvolver o conceito de Tipo Social, forma de organizar as ações sociais e fazer uma tipologia dessas ações, tentando entender o objeto de estudo como um conjunto dessas ações. Para Weber ainda, o estudo científico se insere na questão de entender que os indivíduos, mesmo sendo influenciadas pelos padrões e modelos sociais, têm a intenção de escolha da ação social. Diferentemente de Durkheim, Weber não retira a influência do sujeito observador em relação ao estudo do sujeito observado. Para o autor, existe a influência do olhar do pesquisador, do método utilizado e de sua base teórica, no estudo dos sujeitos.

No segundo capítulo o objetivo principal é o de fazer o estudo de Estado do Conhecimento e mapear os estudos realizados pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades brasileiras, por meio das Teses e Dissertações produzidas no período entre os anos 2005 e 2017. O desenvolvimento de uma pesquisa como Estado do Conhecimento, se insere na questão de fazer um estudo bibliográfico de toda a produção acerca do tema estudado para, posteriormente, promover uma análise mais aprofundada dos caminhos, tensões e similaridades que as produções científicas estão abarcando nesse processo de construção do conhecimento (FERREIRA, 2002).

Os dados para essa análise foram colhidos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A análise dos dados obtidos pela pesquisa foi feita por meio da metodologia da Cientometria e Bibliometria que, inserido nos estudos da Sociologia da Ciência, se desenvolvem como técnicas de medição dos estudos científicos produzidos, além de organizarem de forma quantitativa os dados produzidos nas pesquisas de acordo com um tema (SPINAK, 1996).

No terceiro capítulo da dissertação, com a apropriação dos dados do segundo capítulo, além da base teórica do primeiro capítulo, o objetivo principal foi de analisar as tendências teóricas desenvolvidas nas Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, sobretudo investigando como os conceitos presentes no Campo em Eficácia Escolar como, por exemplo, valor agregado, equidade, desenvolvimento integral, fatores associados e boas práticas escolares, foram desenvolvidos por essas pesquisas.

2. CAPÍTULO 1 - O CAMPO EM EFICÁCIA ESCOLAR E OS ESTUDOS EM BOAS PRÁTICAS ESCOLARES: DESENVOLVIMENTO, CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS DISCUSSÕES

O presente capítulo tem como principal objetivo sistematizar os referenciais teóricos que se inserem no desenvolvimento do campo de estudos denominado como Eficácia Escolar. Por meio de revisão bibliográfica, realizada a partir da literatura presente em artigos científicos e livros, buscou-se entender o conceito que se refere à Eficácia Escolar, o desenvolvimento desses estudos, a importância desse campo no desenvolvimento da pesquisa educacional, dos estudos pedagógicos e da administração escolar, as áreas de estudo que se desenvolveram a partir dessas pesquisas, além das tensões existentes entre as diversas visões acerca da importância desse campo.

O campo da Eficácia Escolar ainda é muito incipiente no Brasil (SOARES, 2002), contudo existe vasta pesquisa em âmbito internacional desde as décadas de 1970 e 1980 (SOARES; BROOKE, 2008). Mesmo assim, as tensões existentes dentro desse campo, ao se referirem aos diferentes aportes teóricos e metodológicos existentes, demonstram que o tema é relevante para os estudos sobre os resultados educacionais promovidos a partir das avaliações em larga escala. As escolas eficazes, além disso, também se inserem nas discussões de qualidade educacional e do direito à educação. Portanto, cabem diversas abordagens em relação ao tema, bem como uma análise mais aprofundada sobre os estudos em Eficácia Escolar.

Como já afirmado anteriormente, como baliza teórica desse estudo foi utilizado o conceito desenvolvido por Torrecilla sobre eficácia escolar, definindo como aquelas que promovem um desenvolvimento dos alunos, individual e coletivo, além do esperado para o contexto social que estão inseridos (2005), e que modela os estudos e as pesquisas nesse campo, tanto no cenário internacional como, também, no cenário nacional.

As motivações em se estudar esse tema se definem por meio do entendimento de que os aspectos sociais e econômicos, por mais que possam interferir de forma positiva ou negativa no aprendizado e no rendimento dos alunos, determinam necessariamente em uma pré-avaliação o quanto uma escola pode influenciar na formação de seus alunos. Uma escola localizada em região socialmente vulnerável terá impreterivelmente uma avaliação abaixo do esperado ou abaixo das escolas localizadas em regiões menos vulneráveis? As pesquisas em eficácia, num panorama geral, demonstram que em muitas situações vários fatores internos e

externos à escola podem definir um melhor rendimento de seus alunos, ultrapassando o que era esperado, e produzindo ali um espaço de garantia do direito de aprender. Isso será demonstrado no decorrer da análise da literatura nacional e internacional sobre o tema e na definição teórica do campo em Eficácia Escolar.

2.1 - Formação do campo em eficácia escolar

O que faz uma escola ser considerada eficaz? Como classificar e diferenciar as escolas que são consideradas eficazes das que não são consideradas dessa forma? Podemos padronizar alguns critérios para transformar todas as escolas em instituições com grande eficácia no ensino? Esses e outros questionamentos estiveram sempre presentes nos estudos sobre Eficácia Escolar nos últimos 50 anos.

A definição do campo correspondente a esse tema se desenvolve a partir da década de 1960 com a publicação do Relatório sobre Igualdade de Oportunidades Educacionais ou, como ficou mais conhecido, o Relatório Coleman. Nesse texto, o pesquisador americano J. S. Coleman (2008), promoveu um estudo entre aproximadamente 645 mil estudantes nos Estados Unidos sobre oportunidades educacionais oferecidas nas escolas públicas do País. Os estudos tentaram avaliar quatro questões principais: a) o grau de segregação dos grupos raciais e culturais da escola pública; b) a infraestrutura e os recursos disponíveis; c) o quanto os alunos aprendiam na escola por meio de um teste padronizado e d) a relação entre os resultados e os insumos e recursos presentes na escola (MADAUS *et al.*, 2008).

O momento histórico desse estudo se remete ao período em que nos Estados Unidos eram derrubadas as leis segregacionistas que existiam nos chamados Estados do Sul. Nesse período uma série de protestos e movimentos sociais se espalharam pelo País e pelo mundo, sobretudo no momento da Guerra do Vietnã e das passeatas lideradas por Martin Luther King. Nesse mesmo momento, as leis que impediam brancos e negros de estudarem nas mesmas escolas foram retiradas (KARNAL, 2007). Assim, o Relatório Coleman surgiu como uma demanda do governo americano, por meio da Seção 402 da Lei de Direitos Civis de 1964 (BROOKE; SOARES, 2008).

Os resultados obtidos por esse relatório demonstraram que as desigualdades sociais entre alunos de diferentes grupos, sejam eles étnicos ou simplesmente de ordem econômica, acabavam representando desigualdades nas oportunidades educacionais. As escolas, mesmo

em ambientes sociais diferentes, culminavam não sendo tão diversas no desenvolvimento dos resultados dos alunos. O relatório chega a afirmar que: “a escola não acrescenta muito ao desempenho de uma criança, independentemente do seu meio e contexto social geral” (COLEMAN apud MADDAUS *et al.*, 2008, p.75). Dessa forma, a escola não influenciava positivamente como formadora de uma sociedade mais igualitária. As diferenças socioeconômicas entre os alunos influenciavam nas diferenças de desempenho nos resultados obtidos nas avaliações. Tanto que Coleman (2008) observa:

A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o background socioeconômico é levado em consideração. É sabido que fatores socioeconômicos possuem uma grande relação com o desempenho acadêmico. Entretanto, quando esses fatores são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos (COLEMAN, 2008 apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 29).

O modelo de medição adotado até aquele período era o *input/output*, que mede a quantidade de recursos disponíveis na escola, ou seja, os insumos investidos na instituição (investimento econômico, contratação de professores, a qualidade dos materiais, o currículo, entre outros) e compara com os resultados obtidos nas avaliações padronizadas (MOSTELER; MOYNIHAN, 2008). O que Coleman avaliou em seu relatório é que a diferença de insumos para os alunos brancos não os afetava da mesma maneira que em comparação aos alunos de minorias étnicas, como negros, descendentes de nativos ou de povos estrangeiros, por exemplo (COLEMAN, 2008). O relatório demonstra que: “brancos e, em menor extensão, americanos orientais são menos afetados, de uma maneira ou de outra, pela qualidade da escola que frequentam do que os alunos de grupos de minoria” (COLEMAN, 2008, p. 30).

Esses estudos derrubaram uma visão funcionalista da escola pública como meio para se vencer as desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nessa perspectiva, por exemplo, Bourdieu (1988), ao definir os princípios de sua sociologia da educação, propôs que as escolas apenas reproduziam as desigualdades sociais, corroborando com as conclusões do Relatório Coleman. Ainda nessa questão, a partir desse momento, as Ciências Sociais passaram a analisar o aprendizado não apenas como um dom do educando; mas, no entanto, como algo sistematizado pela sua questão social (classe, etnia, sexo, moradia, entre outros). A perspectiva funcionalista estava sendo contraposta pelos dados obtidos no Relatório de Oportunidades Educacionais ao demonstrar que a escola pública não representava um local de igualdade de oportunidades de aprendizado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Os estudos e análises surgidos após a publicação desse relatório demonstraram a polêmica instalada na sociedade acadêmica e educacional da época. Mosteler e Monyhan (1972) ao discutirem as influências que os insumos produziam nos resultados acadêmicos, expuseram, por meio do conceito de variância (em termos técnicos é um dado definido pelo quadrado do desvio padrão de cada escola) que em torno de 1% do quanto variava o resultado obtido por um aluno em relação a outro, de escolas diferentes, se relacionava aos insumos das escolas de cada aluno. Porém, em torno de 90% das variâncias se relacionavam às diferenças encontradas dentro das escolas, mas não entre elas.

Segundo Brooke e Soares (2008), Mosteler e Monyhan sugerem que os resultados obtidos pelos alunos se relacionam bem pouco à localização da escola em si. Tal ação foi interpretada e se chegou à conclusão de que “a escola não faz diferença” nos níveis de aprendizado dos alunos. Ainda segundo Brooke e Soares a conclusão era absurda e muito simplista da questão em si, além de não ser a conclusão alcançada por Coleman. Ambos interpretaram que a escola tem um papel importante na formação educacional dos alunos, porém as questões socioeconômicas influenciam muito nas diferenças de resultados obtidos nos testes padronizados.

Por outro lado, em seu artigo em 1972, Mosteler e Monyhan, propõem que a questão de estudo dos resultados escolares, não deve se basear somente na medição *input/output*, mas na medida da qualidade da educação oferecida.

Jencks (1972) também argumenta em relação aos resultados obtidos no relatório Coleman, sobretudo em relação ao modelo *input/output* e na questão do acesso à educação de qualidade. Para o autor, as escolas:

[...] servem principalmente de agências de seleção e certificação, cujo o trabalho é medir e rotular pessoas, e, apenas secundariamente, como agências de socialização, cujo trabalho é modificar pessoas. Isto implica que as escolas servem primeiramente para legitimar a desigualdade e não criá-la (JENCKS, 2008, p. 50).

Como interpretação da questão se a escola faz diferença, o autor argumenta sobre o clima escolar e como este influência nos resultados acadêmicos. Ao analisar tal questão, Jencks argumenta que os alunos com resultados excepcionais (que na época era medido, principalmente, por testes de Q.I. (Quociente de Inteligência) possuem mais influência do ambiente que a família proporcionava ao aluno do que propriamente à situação econômica. Ao citar estudos anteriores (PANOS; ASTIN, 1967) que condicionavam a questão financeira à manutenção do aluno na escola, Jencks não consegue identificar se há uma relação direta

entre o traço econômico propriamente dito e quantificar qual é a influência direta desses recursos financeiros da família na manutenção do aluno na escola.

Essa interpretação do autor se relaciona às comparações que ele faz ao analisar alunos que possuem os mesmos resultados educacionais, mas, não obstante, possuem condições sociais diferentes. Ao inferir tal suposição, Jencks afirma que alunos em condições sociais desfavoráveis que alcançam resultados parecidos se dedicaram tanto quanto os alunos em condições sociais favoráveis. Essa suposição somente pôde ser feita por meio da análise dos resultados obtidos por esses alunos, não somente nos testes padronizados, mas em relação a todos os testes do Ensino Médio e, nesse caso, os resultados também são iguais entre os alunos de diferentes meios socioeconômicos (JENCKS, 2008).

O que Jencks chama de *background* familiar, que representa as diferenças parcialmente econômicas medidas entre as famílias e as parcialmente não econômicas (BROOKE; SOARES, 2008), ainda não representa as pesquisas que surgiram posteriormente sobre clima escolar. Contudo, foi uma novidade nas pesquisas escolares ao relacionar os aspectos do ambiente promovido pela família ao aluno, que independem de sua situação econômica, e os resultados obtidos. O autor critica o modelo de insumos e resultados ao não qualificar que o aspecto econômico possa ser caracterizado para explicar a melhora ou não dos resultados.

Madaus, Airasian e Kellaghan (2008), no início da década de 1980, fizeram uma revisão dos estudos que decorreram dos resultados do Relatório Coleman e de toda a polêmica que surgiu a partir desse documento. Os estudos acabaram se baseando na questão de identificar e questionar a afirmação decorrida a partir do relatório de que a “escola não faz diferença”. Segundo os autores:

De todos os resultados da pesquisa “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, o que mais surpreendeu os autores, educadores e o público americano foi o que dizia respeito à relação entre os recursos presentes nas escolas e o desempenho dos alunos, medido pelos testes padronizados. Quando as variáveis relacionadas ao *background* familiar eram controladas, as características e os recursos como o gasto por aluno, a experiência do corpo docente, o número de livros na biblioteca da escola, a existência de laboratório de ciências, as diferenças no currículo e uma gama de outras variáveis pareciam fazer pouca diferença no nível obtido pelo aluno (MADAUS *et al.*, 2008, p. 78).

O que se evidenciava no início da década de 1970 e que se estendeu até os anos de 1980 era uma controvérsia em torno da eficácia escolar. De um lado, estavam os que

concluíram, a partir dos dados expressos pelo Relatório Coleman, que a escola não era tão importante para o desenvolvimento acadêmico. Do outro lado, estavam os que não aceitavam tal proposição, pois iam de encontro às muitas crenças estabelecidas sobre a importância da escola (MADAUS *et al.*, 2008). Nessa perspectiva, surgiram estudos que atestavam a ineficácia da escola como promotora de melhorias nas capacidades cognitivas e de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo um maior espaço de superação das desigualdades sociais.

No final da década de 1960, Arthur Jensen atestou que a habilidade é herdada, ou seja, cerca de 80% da inteligência era geneticamente determinada, não atribuindo à escola ou mesmo ao meio familiar e social, a possibilidade de promover mudanças e construir o aprendizado do aluno (JENSEN apud MADAUS *et al.*, 2008). Já em 1972, Jencks discutiu o conceito de desigualdade ao relacionar o peso que a escola e a família tinham no sucesso do sujeito no mercado de trabalho. A conclusão foi que a escola e o *background* familiar não influenciavam no sucesso econômico posterior do aluno e, por conta disso, corroboravam com a constatação que “a escola não faz diferença” (JENCKS apud MADAUS *et al.*, 2008).

A concepção de que “a escola não faz diferença” começou a ser combatida já a partir da década de 1970 e, sobretudo, nos anos de 1980. Os principais argumentos dos críticos, contrários a essa nova ortodoxia, era a de que os métodos utilizados por Coleman em seu relatório não compreendiam os estudos dos processos escolares. Na medição feita pelo Relatório de Igualdade de Oportunidades, o modelo *input/output* apenas avaliava insumos e resultados, mas não os processos de aprendizagem de dentro das instituições. Autores como Madaus (1980), Rutter (1979) e Mortimore (1979) buscavam superar essa característica de pesquisa e, como foi afirmado na época, abrir a caixa preta da pesquisa escolar (BROOKE; SOARES, 2008).

O texto de Madaus *et al.* publicado em 1980, com o título de *Insumos escolares, processos e recursos*, foi um divisor de águas nesses estudos sobre a eficácia das escolas, ao quebrar o pessimismo do campo nos anos anteriores e ao produzir uma nova perspectiva de pesquisa para as décadas seguintes (BROOKE; SOARES, 2008). O objetivo dos autores foi o de caracterizar a metodologia de pesquisa utilizada por Coleman e produzir uma nova discussão acerca do tema da eficácia escolar.

O primeiro problema encontrado por Madaus *et al.* (2008) foi o de caracterizar o que são os insumos. Para os autores, o relatório Coleman caracterizou como insumo todas as influências externas à escola, como o financiamento vindo do Estado, objetos, livros, etc. Já as variáveis internas à escola foram classificadas como processos. A dúvida principal dos

autores foi a de como classificar o que é interno ou externo à escola. Por exemplo, o processo de “enturmação por habilidade” ou ainda a “proporção de alunos com dificuldades”, podem ser classificadas de modo tão evidente como externas ou internas? (MADAUS *et al.*, 2008)

Outra crítica definida pelos autores se deve principalmente aos critérios utilizados por Coleman em sua avaliação. As variáveis utilizadas nos relatórios compreendiam analisar alguns resultados, principalmente, focados nessa relação do modelo *input/output*, onde se tentava encontrar a relação dos insumos e dos resultados. Contudo, Madaus discute as variáveis utilizadas e as que não foram consideradas no relatório. Assim, Madaus *et al.* (2008) observam que:

A conclusão de que variáveis de insumo escolar ou de programa tenham pouco efeito no desempenho dos alunos em testes padronizados não significa que tais variáveis não sejam importantes para atingir outros resultados. Pode ser que o tamanho da turma, aulas de recuperação e novos livros-texto sejam importantes insumos educacionais, para resultados que ainda não foram encontrados (MADAUS *et al.*, 2008, p. 115).

Os dados coletados pelo relatório Coleman, segundo Madaus *et al.*, somente compreendiam aos insumos relacionados às políticas públicas que poderiam ser aplicadas para a melhoria dos resultados escolares, mas não compreendiam os processos de aprendizagem. Os questionários apenas avaliavam informações gerais sobre a situação dos recursos utilizados e presentes em cada escola. Acreditava-se que os recursos econômicos estavam diretamente ligados ao sucesso escolar. Com essa informação, o governo americano poderia identificar onde faltavam recursos e aplicá-los. Contudo, esses resultados não compreendiam avaliar os processos de aprendizagem desenvolvidos no interior das escolas.

A partir desse primeiro estudo de Madaus *et al.*, outros autores puderam desenvolver importantes estudos relacionados, entre os quais, o estudo realizado em conjunto entre cinco autores (RUTTER; MAUGHAN; MORTIMORE; OUSTON; SMITH, 1979) produziu uma análise em processo em doze escolas da periferia de Londres. Os alunos foram observados e avaliados pelos pesquisadores e os resultados produziram a pesquisa intitulada “15 mil horas”. A principal contribuição dessa pesquisa foi a coleta de informações sobre a frequência dos alunos, os resultados em avaliações e o comportamento dentro e fora da escola. Com esses dados, Rutter *et al.* conseguiram concluir que as escolas possuíam diferenças e que as escolas em regiões desfavorecidas conseguiam resultados expressivos (BROOKE; SOARES, 2008).

Os autores apontaram diversos problemas na análise feita por Coleman e, posteriormente, por Jencks e Rutter *et al.*, ao afirmarem que as medidas utilizadas por Coleman em seu relatório apenas se baseavam em habilidades verbais, com pouca relação com o que era realmente aprendido na sala de aula. Além disso, os estudos anteriores não se preocuparam com a vida interna nas escolas e os valores desenvolvidos nessas instituições (RUTTER *et al.*, 1979). Como exemplo, a pesquisa “15 mil horas” agregou quatro medidas de resultados: frequência, comportamento do aluno, sucesso nos testes e delinquência. Quando comparados os resultados, ficou evidente que a delinquência é um fator preponderante para um resultado ineficaz nos testes padronizados. Além disso, mesmo a frequência na escola também modifica a eficácia dos alunos (RUTTER *et al.*, 1979).

Por outro lado, ao se retirar os resultados dos indivíduos com baixa frequência, mau comportamento e com alta taxa de delinquência, os resultados das escolas tinham uma leve melhora, mas não correspondiam à um aumento significativo na variação em relação às outras escolas. A conclusão que os autores chegaram foi que as escolas menos eficazes, mesmo com os resultados dos alunos com problemas sendo suprimidos, não tinham um aumento significativo de seus resultados. Comparando-se frequência, desempenho e comportamento, ficou evidente nessa pesquisa que as escolas com maior frequência de seus alunos e com melhor comportamento, obtiveram melhores resultados em comparação as outras. Segundo Rutter *et al.* (1979):

Considerando todas essas descobertas juntas, vimos agora que havia diferenças grandes e estatisticamente significativas, entre escolas secundárias, referentes aos níveis de frequência, comportamento dos alunos na escola, delinquência e desempenho escolar – diferenças que ainda permanecem mesmo depois de controlar todas as características relevantes dos admitidos. [...] Pode-se ver que o retrato que aparece consistente, com exceção de uma escola com classificação de bom comportamento, mas com resultados geralmente fracos. No geral, escolas que têm altos níveis de frequência e bom comportamento tendem também a ter altos níveis de sucesso nos exames (RUTTER *et al.*, 1979, p.185).

Outra questão apontada foi a incapacidade do relatório de apresentar informações dos alunos sobre como eram antes de entrar na escola. Para responder a essa questão, a pesquisa desenvolveu um estudo longitudinal nas instituições escolares, acompanhando o rendimento desses alunos com idades entre 11 e 17 anos. A conclusão que os autores chegaram, demonstrada por essa pesquisa em larga escala, foi de que as diferenças entre as escolas não se relacionam à capacidade cognitiva dos alunos, mas aos processos de aprendizagem

interiores à escola. Nos casos das matérias como matemática e ciências essa questão se torna mais evidente, pois os alunos trazem poucas experiências de casa e do meio social relacionadas aos conteúdos apreendidos na escola. Isso demonstra que a escola fazia muita diferença no desenvolvimento do aluno (RUTTER *et al.*, 1979).

Posteriormente foi lançado outro importante estudo em eficácia escolar sob o título de *A escola tem importância (School Matters, 1988)*. Produzido em conjunto com diversos pesquisadores (MORTIMORE; SAMMONS; STOLL; LEWIS; ECOB) a pesquisa teve como principal objetivo responder à pergunta: “será que faz diferença qual escola o aluno frequenta?” (MORTIMORE *et al.*, 1988). Essa pesquisa vinha de encontro aos textos de Coleman (1966) e Jencks (1972), já descritos anteriormente, mas que afirmavam que a escola não importava. A influência dos estudos de Madaus *et al.* (1980) e Rutter *et al.* (1979) foram evidentes na pesquisa, bem como a influência dos estudos de Brookover *et al.* (1978 - 1979), entre outros.

O estudo foi feito em 50 escolas de uma jurisdição de uma autoridade educacional local na Grã-Bretanha, com alunos de 7 aos 11 anos, em nível primário de educação, ao longo de quatro anos. O ponto importante da pesquisa foi a de acompanhar os alunos durante o período de estudo no ensino primário, para apreender os resultados comparativamente à evolução do aprendizado dos educandos, de forma longitudinal, “um relato do progresso dos alunos e uma descrição dos seus dias na escola” (MORTIMORE *et al.*, 1988, p.155).

A coleta de dados desse estudo foi dividida por meio de três características: fase inicial do aluno, resultados educacionais e ambiente de sala de aula e da escola. A coleta dos dados iniciais, ou seja, de quando o aluno entra na fase escolar, se caracteriza por medir as habilidades que este trouxe do meio familiar, social e das fases anteriores da escola. Mas, também, para medir a eficácia da educação escolar em diferentes grupos (idade, sexo, classe, raça) e, além disso, para explorar o impacto do *background* nos resultados.

Os dados de resultados educacionais foram divididos em dois grupos: os cognitivos, que são aqueles obtidos pelas avaliações, e os não cognitivos, obtidos por meio de coleta de informações sobre comportamento dos alunos, obtidos dos professores. Por fim, os dados de avaliação do ambiente da sala e da escola foram obtidos por meio de entrevistas com professores, diretores e funcionários, sobre a organização da escola, políticas administrativas da sala de aula, as estratégias dos professores, entre outros fatores (MORTIMORE *et al.*, 1988).

Um dos resultados que mais chamou a atenção nessa pesquisa, ao responder à pergunta inicial, foi que as escolas fazem muita diferença na vida dos alunos e que a diferença é considerável (MORTIMORE *et al.*, 1988). Segundo os autores:

Nossos resultados indicaram que a escola que o aluno frequenta durante o ensino primário pode ter um efeito benéfico ou negativo no seu progresso e desenvolvimento. A importância da escola na explicação das variações no progresso dos alunos durante o ensino primário é uma descoberta importante desse estudo. Está claro que a escola dá uma contribuição bem maior para a explicação do progresso do que as características do *background*, sexo e idade dos alunos. Esse resultado é importante para professores, pais e alunos (MORTIMORE *et al.*, 1988, p. 214).

As pesquisas de Madaus, Rutter e Mortimore demonstraram que as escolas possuem muitas diferenças entre si, contrariando as interpretações feitas pelo Relatório Coleman. A colocação de que a escola “não faz diferença” foi desconstruída a partir dos estudos realizados por esses autores. Os métodos de análise diferenciados, optando pela pesquisa dos processos escolares, deixando de lado o modelo *input/output* das décadas de 1960 e 1970, mostraram a eficácia que a escola possui em modificar as características dos alunos e de transformá-los. A partir de então, o campo de estudos em Eficácia Escolar estava fundamentado e as pesquisas que se seguiram, deram maior ênfase nessa construção.

2.2 - Campo em Eficácia Escolar

Para definir o campo em Eficácia Escolar se toma como base a definição de Torrecilla que afirma que uma escola eficaz é aquela que “promove de forma duradoura o desenvolvimento global de todos e cada um de seus alunos, além do que seria esperado, tendo em conta suas condições prévias” (2005, p.5). Essa definição se relaciona exatamente ao que foi exposto no tópico anterior, no qual os estudiosos Madaus, Mortimore e Rutter que criticaram os resultados do Relatório Coleman, procuravam estudar os fatores que levavam algumas escolas a serem mais eficazes do que as outras, mesmo em condições sociais adversas, ou até mesmo, com um *background* social e familiar parecido.

O conceito descrito por Torrecilla, ainda, promove três características importantes: primeiro, o valor agregado dos alunos no processo escolar, levando em consideração o rendimento prévio e a situação socioeconômica e cultural; segundo, a equidade da escola em promover o desenvolvimento de todos os alunos de forma eficaz; e terceiro, o desenvolvimento integral onde, além do conhecimento em Matemática e Línguas, uma escola

eficaz deve promover a felicidade do aluno, sua autoestima e atitude criativa e crítica (TORRECILLA, 2003).

A linha de pesquisa em eficácia, segundo Torrecilla, é “formada pelos estudos empíricos que buscam, por um lado, conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos e, por outro, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz” (2003, p.2) Além disso, as pesquisas nessa área seguem dois grandes objetivos: o primeiro seriam pesquisas que buscam, por meio de dados estatísticos, “estimar a magnitude dos efeitos escolares e analisar suas propriedades científicas” (TORRECILLA, 2003, p. 3) e, em segundo, realizar, por meio de estudos etnográficos, partindo da realidade escolar, “identificar os fatores da sala de aula, da escola e do contexto que fazem com que uma escola seja eficaz” (TORRECILLA, 2003, p. 3).

Os estudos em Eficácia Escolar, portanto, se inserem em um campo prático e teórico que estuda os fatores que promovem essa eficácia dentro do desenvolvimento escolar (TORRECILLA, 2005). Esses estudos são investigativos dos fatores internos e externos à escola, numa busca por conhecimento dos avanços e melhorias que podem ser desenvolvidos nesse âmbito. Mortimore, por exemplo, afirma que Eficácia Escolar é “aquele em que os alunos progredem mais do que se poderia esperar de uma consideração da ingestão” (1991, p. 9). Segundo o autor, desenvolvendo ainda mais o conceito:

Deve-se notar, no entanto, que essa definição não pressupõe que todos os alunos de origens desfavorecidas provavelmente se saiam mal em testes ou exames. Alguns desses alunos se sairão bem; eles resistirão à tendência. O que a definição implica é que, sendo todas as outras coisas iguais, os alunos desfavorecidos como grupo têm menos probabilidade de se aprofundar do que os provenientes de meios desfavorecidos, em qualquer tipo de avaliação que seja competitiva. (MORTIMORE, 1991, p.8)¹

Mortimore também afirma que as pesquisas sobre as escolas eficazes se focam principalmente na variação dos resultados entre as escolas, porém existem dois tipos de pesquisas que se debruçam sobre esse tema. Existem as pesquisas mais simples que “levam pouca ou nenhuma consideração às diferenças e às características dos alunos que entram e frequentam as escolas” (1991, p.8), apenas considerando os resultados escolares, e as pesquisas mais sofisticadas que estudam exatamente o contexto socioeconômico dos alunos presentes na escola. Essa divisão se aproxima muito ao que Torrecilla também identificou,

¹ Tradução feita pelo próprio autor.

anos depois, das características das principais pesquisas em Eficácia Escolar: tanto as de pesquisa de dados, quanto as que estimam os fatores internos à escola.

Além disso, segundo Sammons *et al.* (2005):

As investigações levadas a cabo nos mais de trinta anos do desenvolvimento deste movimento nos têm dado um maior e melhor conhecimento dos fatores da escola relacionados com o desenvolvimento dos alunos. Estas pesquisas nos têm feito prestar atenção a alguns elementos chave para o funcionamento dos centros escolares tais como o clima escolar da escola (entendido com as relações entre os distintos membros da comunidade educativa), a cultura escolar (valores e metas compartilhados com o centro), a liderança e a participação (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE apud TORRECILLA 2005, p. 6).

Os estudos em Eficácia ganharam importância no Brasil, sobretudo, a partir do desenvolvimento do Plano Nacional de Educação fundamentado no artigo 214 da Constituição brasileira (BRASIL, 1988) e da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990. O Estado brasileiro no âmbito da educação passou para um papel de avaliador e orientador do sistema de ensino (GATTI, 2014) e, principalmente, de responsável pela garantia da qualidade da educação (GUIMARÃES DE CASTRO, 2016).

Ao identificar as pesquisas realizadas no Brasil, que se inserem no campo das escolas eficazes, Alves e Franco (2008) afirmam que as pesquisas se relacionam ao aumento da coleta de dados estatísticos realizado por diversas instituições públicas e privadas, a partir do momento que a avaliação em larga escala passou a ser foco no desenvolvimento educacional. Como exemplo, o trabalho de Fletcher (apud ALVES; FRANCO, 2008) foi pioneiro nesses estudos ao analisar os dados produzidos pelo SAEB em 1995.

Nessa perspectiva, as Avaliações em Larga Escala surgem como força indutora da eficácia escolar (MELLO, 1994), sobretudo, nos estudos dos fatores que promoveram o alcance dos resultados obtidos pelas escolas, na organização e gestão dos sistemas de ensino e, principalmente, na garantia de que a educação oferecida é de qualidade. Portanto, os estudos relacionados aos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações e os fatores que levaram a tais resultados, no caso desses estudos, a resultados positivos que levaram as escolas a alcançarem e ultrapassarem os índices pré-estabelecidos, se inserem na concepção do campo teórico da Eficácia Escolar.

O que importa destacar é que a avaliação de resultados se insere nos modelos de reorganização e gestão dos sistemas de ensino voltados para a qualidade, numa etapa em que a cobertura quantitativa está universalizada em alguns

países ou em vias de atingir esse estágio em outros. A promoção da eficácia da escola requer, desse modo, a avaliação externa do desempenho do conjunto das escolas dos sistemas de ensino não apenas como fonte de informação para o planejamento da provisão de recursos financeiros e assistência técnica, mas também como estratégia para induzir, em cada estabelecimento escolar, a responsabilidade pelos resultados (MELLO, 1994, p. 37).

Mesmo com esses mais de trinta anos de movimento de estudos das escolas eficazes, existem também os problemas enfrentados pelo campo e suas principais críticas recebidas. Segundo Torrecilla (2011) as pesquisas em Eficácia Escolar recebem críticas de diversos ângulos e lados ideológicos. Os conservadores criticam as pesquisas por entenderem que são muito progressistas, principalmente, ao se fixarem nos estudos dos grupos marginalizados e sua relação com a escola: como esses grupos recebem uma educação de qualidade e, também, se preocupam demais com a equidade nas relações educacionais. Entretanto, são as críticas advindas dos grupos oriundos das teorias críticas que mais se debruçam a questionar a importância desses trabalhos. As principais críticas recaem sobre a percepção negativa do campo de estudos das escolas eficazes, sobretudo pela questão de serem estudos quantitativos e de origem teórica positivistas, gerando uma análise mecanicista da sociedade em geral (TORRECILLA, 2011).

No caso do Campo em Eficácia Escolar, Freitas afirma que “estudos para isolar fatores – na tentativa de buscar o ‘efeito escola’ ou a ‘escola eficaz’, descontados os fatores sociais, por exemplo – são sonhos positivistas” (2002, p. 83). A principal questão abordada por essa crítica se deve a incapacidade de se descontar os fatores sociais como influentes dos resultados educacionais. Para Freitas, por exemplo, os efeitos que as escolas produzem nos alunos não podem ser considerados sem relacioná-los aos efeitos que a sociedade produz nessa perspectiva. Essa concepção estaria no que o autor denomina como “sonho liberal” (FREITAS, 2004), isto é, a ideia de tentar modelar as escolas a se tornarem locais de superação das desigualdades sociais, sem transformar a sociedade em si. Assim, Freitas (2003) pondera que:

Este é o sonho liberal: independente do nível socioeconômico (ou, como se diz, descontados os efeitos do nível socioeconômico) todos os alunos deveriam aprender em um nível de domínio elevado. Os socialistas não discordarão do fato de que a escola deva ensinar todos os alunos em um nível elevado de domínio, mas atacam o problema por outro ângulo – pela necessidade da eliminação dos desníveis socioeconômicos e da distribuição do capital cultural e social, o que supõe discutir como se acumulam outras formas de capital (o econômico, por exemplo) (FREITAS, 2003, p. 17).

Na visão dessas críticas, a concepção de se descontar os fatores sociais e analisar os efeitos da escola, seriam formas de afirmar que as escolas podem produzir resultados sem que haja uma melhora estrutural em toda a sociedade (FREITAS, 2003). Os resultados nas avaliações externas, quando demonstrando melhorias nos índices de avaliação mesmo em condições sociais vulneráveis e adversas, mascaram os reais problemas sociais que a escola possui.

Segundo tais ideias, as agências internacionais pressionam os governos, por meio dos resultados educacionais medidos em larga escala, a desenvolverem políticas que levem à inclusão das populações pobres e à melhoria da qualidade educacional, como forma de preparar essa população para o mercado de trabalho e, dentro dessa perspectiva, as políticas públicas atuais começaram a corroborar os ideais dos chamados reformadores empresariais da educação, que se identificam aos ideais mecanicistas e aos interesses economicistas para a formação de políticas educacionais (FREITAS, 2012).

Além disso, para os principais críticos da Eficácia Escolar, os estudos centrados nas décadas de 1980 e 1990 eram desenvolvidos sob a ótica do pensamento “gerencialista” da educação, adotando metodologias de estudos estatísticas e “quantitativistas”, e desenvolvendo a lógica da produtividade dentro dos sistemas escolares (TORRES, 2013). Além disso, a escola sofria com a dupla pressão de educar com qualidade e apresentar resultados, o que corrobora a visão economicista dos processos de administração escolares, onde os fatores foram mensurados pelos testes padronizados. Ademais, com essas informações, as políticas públicas em educação se regeriam por meio dessas características.

Oliveira, Vieira e Augusto (2014) discutem que durante a década de 1990 a gestão escolar teve mudanças em suas características, fundadas nas pressões que os organismos internacionais faziam sobre o Brasil para melhoria de seus índices avaliativos. Com essa situação de pressão, as avaliações em larga escala passaram a medir a eficácia do sistema de ensino e, atestando a incapacidade de produzir resultados favoráveis, levaram à implantação de políticas de controle na gerência escolar. Todas essas concepções corroborariam com o desenvolvimento dos estudos em Eficácia Escolar, que gira em torno dessa ótica econômica e gerencial das escolas.

As discussões e principais tensões dentro do campo da Eficácia Escolar se inserem também das distensões que o campo da Educação enfrenta. As críticas dos pesquisadores, portanto, se relacionam à visão de que a educação, bem como os processos de avaliação e

organização escolar, devem ser “emancipadoras”, seguindo um processo social de mudanças estruturais gerais da sociedade.

Apesar das críticas, é importante destacar que os pesquisadores em Eficácia Escolar promovem estudos pedagógicos que demonstram que mesmo em situação de extrema vulnerabilidade, existem escolas que conseguem alcançar e ultrapassar as metas estabelecidas. Torrecilla (2005), ao discutir a história desses estudos, elenca três consequências preponderantes que se baseiam em: a) os estudos em Eficácia estão preocupados com o rendimento escolar; b) o uso e abuso dos resultados pelos administradores, principalmente de maneira quantitativa, mas sem fazer a análise qualitativa e c) os erros de tradução do termo eficácia escolar. Estes três pontos são importantes para o entendimento das questões principais do campo em Eficácia Escolar.

O primeiro ponto discutido pelo autor é o peso do tempo que existe no campo de estudos, no qual, em cada período, as críticas feitas pesavam de acordo com o momento. Atualmente a crítica recai sobre uma interpretação dada ao campo de que somente estariam os estudos em eficácia preocupados com o rendimento dos alunos, em forma de conhecimentos e não mais de valores, ficando o termo “escolas eficazes” distorcido em relação à sua real preocupação, que é a pedagógica.

O segundo termo se reflete sobre a utilização equivocada dos dados, criados a partir das avaliações em larga escala, utilizados como base para os estudos em Eficácia Escolar. Torrecilla (2005) afirma que por questões políticas, alguns grupos utilizam esses estudos como forma de tomada de decisões políticas, sem ao menos, promover um estudo qualitativo desses dados, analisando o real motivo pedagógico do campo. Não obstante, utilizando os dados de forma a justificar ações de governo. Por esse motivo, Torrecilla também indica que a negatividade com que o campo passou a ser visto em muitos países ibero-americanos, ocorre por conta dessa utilização equivocada dos dados avaliativos, sem favorecer o estudo dos processos pedagógicos e dos fatores educacionais que levaram ao alcance de tais resultados.

Por último, Torrecilla (2005) também discute que a tradução do termo em inglês *effective schools*, utilizado pelos primeiros autores do campo, ainda em discussão com o relatório Coleman, pode ser um problema para o direcionamento que esses estudos podem trazer. Um termo utilizado em tradução equivocada é o efetivo. Segundo Torrecilla, esse termo se relaciona a algo concreto, ou seja, que não aceita discussão ou dúvidas. Nessa concepção: ou o objeto é real, então se torna efetivo; ou não é real, então não é efetivo. Convém destacar que nesse caso, como um campo de estudos científicos, o uso do termo

efetivo não promoveria uma alta qualidade de aprendizados e discussões, ficando alheio às críticas e a evoluir por meio das mudanças metodológicas que poderiam existir.

A grande discussão ocorre pelo motivo que ao traduzir *effective* como eficiente, a conotação economicista se torna muito evidente. A palavra eficiência remete à relação entre os resultados obtidos e os recursos empregados (MADAUS *et. al.*, 1980). Assim, os autores argumentam que traduzir os estudos em escolas eficientes, poderia trazer uma visão economicista a esse campo. Na área das Ciências Econômicas, a eficiência se relaciona à quantidade de perda que um processo pode resultar². Entre outras palavras, se aproxima muito do processo *input/output* no qual o Relatório Coleman foi estruturado. Parâmetro esse que os principais críticos dos resultados utilizaram para se apoiarem como medida para promover os estudos em Eficácia Escolar.

O termo eficácia, portanto, para traduzir a expressão em inglês *effective schools*, está mais relacionado aos objetivos do Campo, onde se espera pesquisar a capacidade que a escola tem de transformar as práticas em resultados, que é o esperado pela sociedade (BROOKE; SOARES, 2008). Dessa maneira, a palavra eficácia se remete ao significado de “capacidade de produzir o resultado esperado”³ ao que foi projetado e planejado pelas políticas públicas educacionais, sobretudo, alcançando níveis de excelência e qualidade.

2.3 - Eficácia Escolar e qualidade na educação

O conceito de qualidade em educação passou a ser tratado como questão primordial após a Conferência de Jomtien, ocorrida em Cingapura no ano de 1990. A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos trazia como questão norteadora a busca pela educação de qualidade, independente da situação social, racial ou econômica, e “reconhecia a educação de qualidade como um direito fundamental de todos e o seu papel para a construção de uma sociedade mais justa” (GUIMARÃES DE CASTRO, 2016). A Conferência de Jomtien teve papel influenciador em todas as políticas de acesso à educação promovidas pelos governos brasileiros desde 1990, no desenvolvimento do Plano Decenal da Educação Para Todos (1993-2003), como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), os Parâmetros

² Termo retirado do livro: MEGGINSON, Leon C.; MOSLEY, Donald C.; PIETRI, Paul H. Jr. **Administração: Conceitos e Aplicações** (Tradução de Maria Isabel Hopp). São Paulo: Harbra, 1998.

³ Conceito retirado do Dicionário On-line Michaelis. Acesso em: 28 fev. 2018. Em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=aQIO>.

Curriculares Nacionais e os repasses de recursos financeiros de agências internacionais (LIBÂNEIO, 2012).

A qualidade passa a ser o ponto chave dessa discussão e o campo em Eficácia Escolar permitia uma análise aprofundada dessa questão nas escolas. As avaliações em larga escala passaram a compor a forma mais eficaz de medir a equidade e a qualidade da educação oferecida dentro dessas instituições (RIBEIRO, 2013). Dessa forma, a busca pela qualidade pelos governos em âmbitos nacionais e internacionais, promoveu a busca por maneiras de estudar as formas de se alcançar essa qualidade, de forma a dar equidade aos alunos e a produzir informações para dar suporte à tomada de decisões administrativas, por parte dos grupos de gestão do sistema educacional (TORRECILLA, 2011).

A definição de qualidade utilizada por Torrecilla (2005) caracteriza-se pela busca da equidade, de forma global, integradora e dinâmica. Para o autor, a busca pela qualidade passa por quatro pontos chave: a) considerar a educação por meio de um sistema ligado a diversos aspectos; b) a comunidade escolar é responsável pelo funcionamento do sistema educacional e pela melhoria de sua qualidade; c) as ações da busca pela qualidade devem seguir os fins do sistema educacional que está inserido e d) para a melhoria dos resultados educacionais, deve-se melhorar também os processos que incidem nessa questão.

A equidade surge como principal objetivo pela busca de uma educação de qualidade. A capacidade de uma escola garantir o mais alto padrão de aprendizado para um maior número possível de alunos, sobretudo, àqueles que possuem condições sociais vulneráveis e com pouco acesso às condições sociais favoráveis. Nessa perspectiva, o campo de estudos em Eficácia Escolar se define em três grandes elementos desenvolvidos para o estudo de uma escola eficaz: a equidade, o valor agregado e desenvolvimento integral (TORRECILLA, 2011).

2.3.1 –Elementos da Eficácia Escolar: equidade, valor agregado e desenvolvimento integral

A primeira concepção da equidade se insere no conceito, já discutido anteriormente, de busca pela educação para todos de forma integral. Contudo, para a garantia dessa característica em uma escola, ao se determinar se tal instituição realmente está garantindo aos seus educandos esse direito, a avaliação em larga escala torna-se o principal instrumento de monitoramento das políticas públicas como modo de aferir se os resultados estão alcançando

os objetivos prévios de promover uma educação equânime entre todos os estudantes (RIBEIRO, 2013).

No caso do Brasil, a instituição do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a partir do ano de 2007, com base nas avaliações em larga escala produzidas pelo Governo Federal (conhecido como Prova Brasil), desenvolveu no País a possibilidade de se medir a qualidade do ensino das matérias de matemática e português nas escolas brasileiras.

Dubet (2008) afirma que com a massificação do ensino, sobretudo no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, com a entrada das massas populares na escola pública e o inchaço desse sistema, a escola passou a ser o cerne da disputa entre a meritocracia e a justiça social. Para Dubet, as tensões sociais e econômicas foram transferidas para o âmbito escolar, e se responsabilizou tais instituições para resolver os problemas advindos do decorrer do processo histórico. O mérito escolar passou a identificar as posições sociais que cada indivíduo possui na sociedade. Ainda nessa perspectiva, Dubet critica tal concepção ao afirmar que a meritocracia pressupõe que existam perdedores nesse processo, ou seja, não promove a justiça social e, tampouco, a equidade nas relações educacionais, sociais e econômicas.

Para Dubet (2008), entretanto, a escola justa é aquela que assegura a igualdade de base, ou seja, as instituições que asseguram bens e recursos, como conhecimentos básicos, para que o aluno esteja em condições de equidade em relação aos colegas, diminuindo as desigualdades sociais e promovendo o direito à uma educação de qualidade.

Essa concepção, apoiada por Ribeiro (2013), transcreve a ideia da equidade escolar que se desenvolve no Campo da Eficácia Escolar. Para se alcançar essa equidade, por exemplo, a busca por um currículo básico para todo o sistema educacional, garantindo que o aluno possa ter o mínimo de aprendizado exigido, de forma igual, é primordial nessa relação (RIBEIRO, 2013).

Nesse contexto, as avaliações externas surgem como forma de medir e garantir que em todas as escolas ocorra essa busca pela equidade (RIBEIRO, 2013). Contudo, como a autora discute, esses testes padronizados devem ser utilizados de forma a dar subsídios aos gestores educacionais para a correção de problemas e melhoria do sistema. Caso contrário, acaba tornando-se uma ferramenta ineficaz e sem relação com a prática administrativa e docente.

O segundo conceito aplicado às pesquisas em Eficácia Escolar se remete ao termo efeito-escola. Esse argumento se baseia na influência que a instituição escolar exerce - pensando não somente nas questões pedagógicas, mas, também, no ambiente escolar, familiar e da comunidade que a escola está inserida - o quanto influenciam no desenvolvimento do

aluno e promovem uma melhoria nos resultados escolares, ou seja, “procura analisar o impacto dos processos escolares sobre os resultados dos alunos e para diminuir a diferença de resultados escolares entre grupos sociais, após o controle dos fatores macroestruturais associados ao contexto no qual o aluno está inserido” (ALVES; SOARES, 2006, p. 442).

Ferrão *et. al* (2003) afirma ainda que os estudos em efeito-escola derivam da preocupação em validar os dados relacionados à comparação entre os resultados escolares, sobretudo na medida do que, entre outros autores, Ferrão chama de “regressão multinível”, modelo de análise dos resultados, que seria uma aplicado em estudos longitudinais dos resultados dos alunos.

Os modelos de valor agregado se desenvolvem como modelos estatísticos de medição que interferem na eficácia escolar (SOARES, BONAMINO, BROOKE, FERNANDES, 2017). São utilizados como modelo de comparação dos resultados entre as escolas e por programas educacionais nos Estados Unidos para “formulação de políticas de melhoria dos processos escolares, em políticas de responsabilização e, também, na avaliação de programas” (FERRÃO; COUTO, in SOARES *et al* 2017, p. 61)

Além disso, sobretudo no caso do Brasil, o conceito de efeito-escola é usado “para medir a capacidade de as escolas, por meio de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas, influenciarem o desempenho cognitivo de seus alunos” (ANDRADE; SOARES, 2008, p. 381).

Segundo Couri (2010) o efeito-escola mede o valor que a escola agregou ao estudante no período que este esteve presente às aulas e no ambiente escolar. Ainda para este autor, existem escolas que conseguem promover uma melhora significativa no aprendizado dos alunos, representando uma melhora nos resultados avaliados. Por esse motivo, se caracterizam como escolas eficazes.

Brooke e Soares (2008) colocam duas definições para o conceito efeito-escola. A primeira refere-se aos efeitos que cada escola produz em seus alunos e a segunda relaciona-se à medição que cada escola recebe de influência da rede de ensino que está inserida. Portanto, as definições sobre tais efeitos se inserem em diversos conceitos e formas de pesquisa diferentes.

A grande questão discutida pelos autores (ALVES & SOARES, 2006; FERRÃO *et al*, 2003; COURI, 2010; ANDRADE & SOARES, 2008) sobre o efeito-escola se relaciona por meio da Sociologia da Educação, isto é, de identificar como a escola consegue desenvolver características nos alunos, promovendo melhorias na sua capacidade de aprendizagem,

mesmo que tanto aluno quanto escola, estejam em condições consideradas adversas. Além disso, pelo consenso social equivocado, não deveriam promover tais melhorias.

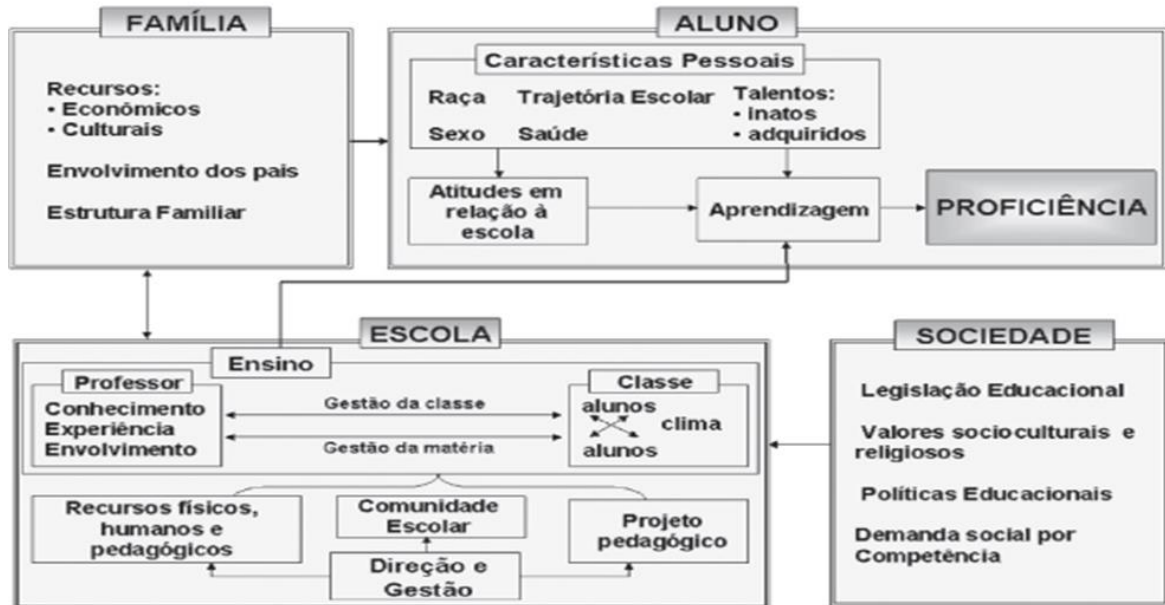
Por esse motivo, as pesquisas em efeito-escola se remetem às pesquisas longitudinais, em sua maioria, onde são colhidos dados quantitativos, por meio de testes padronizados. Como exemplo dessas pesquisas, o projeto GERES (Estudo Longitudinal da Geração Escolar), promovido entre os anos de 2005 e 2008, desenvolveu uma avaliação longitudinal em mais de 300 escolas de ensino fundamental espalhadas pelo Brasil. Composto por diversos institutos ligados às principais Universidades do País como o LAEd (Laboratório de Avaliação da Educação) da PUC-Rio, o GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais) da UFMG, o LOED (Laboratório de Educação e Estudos Descritivos) da UNICAMP, entre outros. Foi um estudo importante no desenvolvimento das pesquisas em efeito-escola (FRANCO; BONAMINO, 2005).

Ferrão (2014) desenvolveu importante estudo sobre o projeto GERES e a análise do Valor Agregado desenvolvido por esse projeto. Em seu estudo, Ferrão discute as concepções sobre o que a autora classifica como modelo de *status* socioeconômico dos alunos e como influenciam nos resultados, além dos modelos de Valor Agregado, que seriam o foco dos estudos em Eficácia Escolar. Nesse estudo, Ferrão concluiu que é possível classificar as escolas em dois grupos utilizando os resultados de Valor Agregado: as escolas eficazes e as escolas não eficazes.

Além dos dados quantitativos, as pesquisas em efeito-escola também abarcam dados qualitativos, por meio de entrevistas, grupos focais e observações na instituição, e dando voz aos diversos grupos que participam do desenvolvimento do aluno, como gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários, pais e os próprios alunos (ALVES; SOARES, 2006).

Para Soares (2008) existem, portanto, cinco estruturas associadas ao desenvolvimento cognitivo (o aluno, a família, a escola, a rede e a sociedade), além de se comporem por fatores intraescolares e extraescolares, demonstrado pelo quadro conceitual abaixo dos fatores de influência e que determinam o efeito-escola feito pelo autor (2002):

FIGURA I
MODELO CONCEITUAL



Fonte: SOARES, José Francisco. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. Caderno de Pesquisa Online, 2007, vol.37, n.130, p. 135-160.

O quadro demonstra todos os fatores que se relacionam ao aprendizado e melhoria da cognição do aluno. Soares (2007) divide esses fatores em quatro grandes setores (Escola, Sociedade, Família e Aluno) sendo que, em cada um, existem informações que podem ser estudadas e desenvolvidas em pesquisas, principalmente na busca pelas boas práticas escolares e pelos fatores de alto desempenho. Nessa perspectiva, o autor desenvolve a tese do aprendizado como melhoria cognitiva do desempenho do aluno por meio dos fatores relacionados acima, divididos em vários níveis que colaboram para o efeito que terão indireta ou diretamente esses fatores para o aprendizado do aluno na escola.

Cada nível desenvolvido por Soares para estudar os efeitos escolares se desdobra em muitas outras características, demonstrando o estudo em multiníveis desenvolvido por Alves e Soares (2007) que, segundo os autores, desenvolve uma pesquisa mais abrangente de tais efeitos e, com isso, elabora uma análise mais completa sobre os resultados obtidos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se insere como um ponto crucial na análise de tais questões, pois não considera apenas os dados quantitativos, mas também, as influências extra e intraescolares, corroborando com a análise do campo em Eficácia Escolar.

No terceiro ponto da análise do campo em Eficácia Escolar que se relaciona ao desenvolvimento integral do aluno, a principal questão colocada foi a forma de se avaliar se uma escola está formando integralmente seu aluno, não somente ensinando os conteúdos

pedagógicos, mas também, trabalhando valores éticos e morais. Como medir tal questão? Como saber se tal instituição escolar está agregando valores aos alunos que passam por suas salas de aula?

Tavares (2013), em seu estudo sobre a construção de uma escala de valores para medição baseada na metodologia da Teoria de Resposta ao Ítem (TRI), discute que atualmente existe um aumento da preocupação na sociedade pela busca da educação integral do aluno, e que essa busca corrobora com as inquietações de diversos organismos nacionais e internacionais, como a UNESCO, entre outros. Por exemplo, em 2015, foi lançado o documento “Educação para Cidadania Global: preparando alunos para a cidadania do Século XXI” no qual, entre outros aspectos, o objetivo é estimular os educadores, a sociedade e os sistemas de ensino de diversos países a formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades.

O objetivo de Tavares (2013) corrobora com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no caso do 3º e 4º anos do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, onde um dos temas transversais a serem valorizados na educação dos alunos era a construção do conceito de ética, mais propriamente, os valores de “respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo” (2013, p. 255). Baseando-se nos estudos de Piaget, Kohlberg e La Taille (apud TAVARES, 2013) esses valores se relacionam à construção dos valores morais na criança.

A grande questão enfrentada era a de desenvolver uma escala de medição e avaliação desses valores, utilizando as avaliações em larga escala e as TRI's. Dessa forma, Tavares (2013), mesmo que ainda não totalmente concluído, desenvolveu itens que podem ser utilizados para avaliar os valores “sociomorais” descritos acima. Por exemplo, ao avaliar os valores de solidariedade, o item representado na pesquisa media se uma criança emprestaria seu brinquedo favorito a uma outra criança nova no bairro que, no caso, o primeiro menino se negou a emprestar. Nos itens de múltipla escolha, era perguntado se o menino agiu bem ou mal e algumas das respostas possíveis eram: “bem, porque ele mal conhece o garoto” ou ainda “mal, porque Michel poderia bater nele” ou mesmo “mal, porque seus pais dizem que se deve dividir com os outros nossos brinquedos” (TAVARES, 2013, p. 266).

Além desse estudo de Tavares, no ano de 2013 foi realizado outro estudo conjunto entre a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, o Instituto Ayrton Senna e com a apoio da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), denominado “Avaliação Nacional de Socioemocionais ou Não-cognitivas”, ou segundo a sigla em inglês SENNA, no qual o objetivo foi o de medir por avaliações em larga escala a capacidade da escola em formar alunos com capacidades éticas e morais, ou seja, com desenvolvimento

integral. Nesse estudo, os pesquisadores Daniel Santos e Ricardo Primi (2013), demonstraram quais os valores socioemocionais devem ser desenvolvidos nas escolas.

Os dados para o colhimento de informações do SENNA desenvolveram escalas de avaliação, utilizando a Teoria de Resposta ao Ítem (TRI) como base das avaliações e níveis “sociomoraís” desenvolvidos por psicólogos, como Kohlberg (apud TAVARES, 2013). O estudo toma por base as novas concepções de educação para o Século XXI que se desenvolve a partir da década de 1990. Com o Relatório Delors (1996), foram desenvolvidos quatro pilares para uma educação para o novo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Com isso, foram elencadas diversas formas de competências (LEE apud PRIMI; SANTOS, 2014) que definiram os cinco grandes domínios de personalidade que deveriam ser trabalhados por essas instituições: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, “conscienciosidade” e estabilidade emocional (PRIMI; SANTOS, 2014).

O relatório do projeto demonstra que as competências atuais não correspondem aos questionamentos da realidade escolar e, por esse motivo, as novas competências expostas por esse relatório, viriam para desenvolver novas formas de medir se o aluno está recebendo uma educação integral, nos aspectos morais e socioemocionais (PRIMI; SANTOS, 2014). Como o próprio Relatório atesta:

Ao que tudo indica, e os resultados deste Projeto corroboram, a abordagem socioemocional é um dos elementos fundamentais para se responder a essa questão. Como explicitado neste Relatório, as pesquisas nas áreas de economia e psicologia demonstram que essa dimensão, geralmente negligenciada por políticas públicas e sistemas de avaliação, é especialmente relevante para promover o aprendizado escolar e beneficiar diversas dimensões do bem-estar na vida adulta (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 73).

Portanto, as características desenvolvidas para o estudo da Eficácia Escolar correspondem aos estudos mais elaborados sobre a importância da escola para a formação dos valores éticos e morais do aluno. Tanto no estudo de Tavares (2013) quanto no de Primi e Santos (2014), foram criados métodos de medição dos valores éticos e morais, contribuindo com a melhoria na qualidade de se alcançar o que está sendo proposto pelos órgãos internacionais, bem como pela legislação nacional.

Em ambos os estudos a utilização da Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg (apud TAVARES, 2013; PRIMI & SANTOS, 2014) serviu como base teórica para a construção das avaliações. Nessa perspectiva, Kohlberg desenvolve pesquisa relacionando os

fatores morais e éticos com os padrões sociais e como podem ser ensinados pelas instituições de educacionais. Além disso, Tavares define que:

Esse autor enfatiza que os níveis de raciocínio moral dependem tanto do desenvolvimento cognitivo quanto da evolução da perspectiva social, isto é, de como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos, e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade (apud TAVARES, 2013, p. 256).

Portanto, ao considerar a concepção de que as pesquisas em Eficácia Escolar possuem três elementos necessários: a equidade escolar, o valor agregado e o desenvolvimento integral do aluno, Torrecilla (2011), afirma que os estudos nessa área não podem abarcar apenas um elemento descontextualizado, pois não promove uma investigação total da questão da eficácia da escola.

O conceito de equidade, definido por Torrecilla (2011) como o desenvolvimento de todos os alunos e, ao mesmo tempo, de cada um, caracteriza-se pela visão concebida pela Conferência de Jomtien (1990) de qualidade educacional, garantindo a todos os alunos um mínimo de competências básicas para a vida. O instrumento utilizado como forma de medir se tal situação está sendo alcançada são as Avaliações em Larga Escala, concebidas como política de avaliação pelos governos na década de 1990 (GUIMARÃES DE CASTRO, 2016). medindo as competências dos alunos, principalmente nas áreas de Matemática e Línguas, mas também em outras áreas de conhecimento. A questão que se discute é se esses instrumentos também podem mensurar o ganho relativo desse jovem no período que esteve na escola, sobretudo se o aluno não estivesse naquele espaço?

O conceito de valor agregado se desenvolve a partir desses questionamentos. Ao tomar como base os fatores sociais, econômicos e culturais das famílias e do meio social que o aluno está inserido (TORRECILLA, 2011) e, além disso, o rendimento prévio que possui. Por meio dessas concepções e dos índices criados para medir “efeito escola” (SOARES, 2007), é possível medir o quanto o aluno progrediu no período que esteve inserido no âmbito escolar. É possível, portanto, avaliar se a escola está fazendo a diferença no desenvolvimento intelectual do educando.

Mesmo assim, outra questão levantada pelas pesquisas é que ainda existe a preocupação da influência que a escola tem na vida do aluno como formadora e desenvolvedora de valores morais e éticos, importantes para o desenvolvimento integral e cognitivo da criança e do jovem, não apenas apreendendo os conteúdos mínimos, competências e o desenvolvimento do aluno no processo. A escola também faz a diferença no

desenvolvimento de tais valores? Nessa perspectiva, organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE fomentaram estudos que desenvolveram instrumentos de avaliação das percepções de desenvolvimento “sociomoraís” dos alunos. Esses estudos foram acompanhados por pesquisas brasileiras na área (TAVARES, 2013; SANTOS & PRIMI, 2014) que desenvolveram mecanismo para avaliar tais medidas, utilizando as TRI’s como metodologia.

Dessa forma, para avaliar a eficácia de uma escola, todos esses elementos devem ser caracterizados e considerados no estudo. Considera-se que nessa percepção, se pode organizar tais elementos, seus instrumentos de medição e os objetivos da seguinte maneira:

TABELA 1 – Elementos de Eficácia Escolar, instrumentos e objetivos.

Características	Instrumentos	Objetivos
EQUIDADE	Avaliações em Larga Escala	Agir para que todos atinjam um nível de aprendizado ou conhecimento (competências básicas) e que garantam um mínimo de cidadania e autorrespeito.
VALOR AGREGADO	Índice efeito-escola	Garantir que todos possuam um mínimo de progresso intelectual no período e no espaço que a escola esteve presente na vida do educando, agregando competências e valores que não seriam possíveis fora daquele espaço.
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	Valores sociomoraís.	Apreensão de valores morais de justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática, como forma de garantir a formação integral do aluno.

Fonte: elaboração própria.

A partir dessas concepções sobre as características das escolas eficazes, pode-se definir que as instituições que buscam o alcance desses objetivos, relacionados com o desempenho nas avaliações em larga escala e, também, com o desenvolvimento integral e “sociomoral” do aluno, podem ser caracterizadas como escolas que produzem práticas que promovem o desenvolvimento do aluno.

Apesar de não utilizar o termo “boas práticas escolares”, Guiomar Namó de Mello (1994) definiu que os estudos sobre a Eficácia Escolar, se relacionam com o estudo de fatores intrínsecos à escola, sobretudo no desenvolvimento do que a autora chama de “bom-senso”,

ou mais propriamente, de características básicas e práticas que, citando pesquisas anteriores (PUKEY; SMITH apud MELLO, 1994), promoveriam a melhoria do aprendizado dos alunos.

Seriam características das escolas eficazes citadas pela autora:

1) presença de liderança; 2) expectativas em relação ao rendimento do aluno; 3) tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; 4) natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; 5) distribuição do tempo; 6) tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; 7) estratégia de capacitação de professores; 8) relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e 9) apoio e participação dos pais (MELLO, 1994, p. 15).

Nessa mesma perspectiva, ao citar alguns estudos realizados de comparação das práticas escolares entre escolas americanas e asiáticas (STEVENSON apud MELLO, 1994), a autora destaca algumas diferenças na organização das salas de aula, da formação dos professores e do tempo que o educador tem para planejar suas atividades, como preponderantes para a melhoria dos resultados educacionais das escolas asiáticas, em contrapartida dos resultados não tão expressivos das escolas dos Estados Unidos.

Outro aspecto interessante do trabalho de Stevenson é a descrição de algumas características internas das escolas que mostram como a valorização do esforço orienta as atividades dos professores. O ensino nas escolas asiáticas, muito mais do que nas dos Estados Unidos, é uma atividade de planejamento em equipe. Os professores asiáticos passam 60% de seu tempo em sala de aula e 40% na escola, em atividades de consulta entre seus pares, estudos conjuntos, discussões sobre o rendimento dos alunos (MELLO, 1994, p. 24).

Portanto, a percepção das práticas escolares desenvolvidas internamente nas instituições, sobretudo ao considerar os níveis descritos por Soares (2007), considerando os alunos, os professores, a família e a sociedade como características importantes na formação integral do aluno, além dos elementos das Escolas Eficazes propostos por Torrecilla (2011), e discutidos anteriormente, se considera como questão importante os estudos sobre Boas Práticas Escolares como instrumentos e fatores pedagógicos importantes para o entendimento da eficácia nas instituições de ensino.

2.4 – Boas Práticas Escolares: definições e desenvolvimento

Ao retomar a questão sobre a Eficácia Escolar, Torrecilla define que “entendemos como escola eficaz aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento global de todos e de cada um de seus alunos, além do que seria esperado, tendo em conta suas condições prévias, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento da comunidade educativa” (2005, p. 5). Nessa concepção, quando Torrecilla afirma que a escola deve permitir o desenvolvimento integral, global e de cada aluno, o autor está discutindo um conceito defendido por ele, o de qualidade da educação, no qual a comunidade escolar deve se preocupar com o desenvolvimento integral do aluno individualmente e, também, de todos os alunos em sua totalidade.

Além disso, o campo de estudos das boas práticas “trata-se de estudos que apresentam abordagens sistêmicas, preocupadas com o funcionamento e aprimoramento dos sistemas escolares, em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos” (MARTINS; CALDERÓN, 2015). As boas práticas “experiências e práticas inovadoras”, “com resultados” ou “exemplos concretos, com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais” (BRASIL, 2005, p. 11). Outra concepção que reforça a anterior é que as boas práticas escolares são “um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, BRASIL, 2007, p. 30). São estudos voltados para a área pedagógica e para o entendimento das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, bem como as influências que os fatores intraescolares e extraescolares possuem na melhora do desempenho escolar dos alunos, de forma duradoura, progressiva, integral e generalizante.

Apesar de não citar os estudos sobre boas práticas escolares, ou mesmo esse termo, a concepção de Torrecilla sobre as escolas eficazes, se completa ao que os pesquisadores e as agências nacionais e internacionais das boas práticas escolares, afirmam ser características importantes dessas escolas.

[...]consideram-se boas práticas escolares as ações, atividades, iniciativas, de intervenção no âmbito escolar, focada nos procedimentos que, na visão dos atores escolares, contribuem para atingir determinados objetivos institucionais das unidades escolares, principalmente no que tange ao desempenho e aprendizagem escolar. Nessa ótica, os fatores de alto desempenho, em muitas situações, podem ser considerados como boas práticas escolares, na medida em que podem contribuir para que as escolas alcancem ou superem as metas de desempenho escolar estabelecidas pelos governos. (CALDERÓN, 2015, p. 36702)

Por meio dessa concepção, o que já foi trabalhado sobre as características de uma escola eficaz, sobre o valor agregado, a equidade e o desenvolvimento integral são objetivos alcançados por tais escolas - aquelas que se classificam como eficazes, e só alcançariam tais resultados, medidos nos índices de avaliação externa - por consequência do trabalho duradouro de toda a comunidade pela busca da melhora da educação como um todo.

No Brasil, já na década de 1990, evidenciava-se a busca pela melhoria na qualidade da educação, sobretudo, após o que foi exposto na Conferência de Jomtien (1990) sobre a qualidade educacional. Nessa perspectiva, Mello (1994) discute a questão de como os estudos sobre escolas eficazes são importantes para a busca dessa qualidade. Além disso, os estudos dos fatores internos que proporcionam a eficácia das escolas se tornam importantes para o entendimento dos motivos que levam as escolas a produzirem resultados de sucesso.

Utilizando como base os estudos de Stevenson (apud MELLO, 1994), ficam evidentes as diferenças, comparativamente, entre as escolas asiáticas e as escolas americanas, sobretudo nos resultados internacionais. Como fatores que explicam os motivos de as escolas asiáticas terem melhores resultados, principalmente, se destacam o tempo que os professores asiáticos têm para preparar as aulas, a felicidade dos alunos em estarem nas escolas, o aprendizado de valores como trabalho em grupo e, até, ao valor de desenvolvido nas crianças asiáticas, por meio das ideias do confucionismo, do esforço feito individualmente com o objetivo de “vencer na vida” (MELLO, 1994, p. 23).

A abertura da chamada “caixa-preta” da educação, discutida e citada anteriormente pelos autores que criticavam os resultados do Relatório Coleman, promovem os estudos em boas práticas escolares e, no caso do Brasil, desenvolveram estudos mais propriamente a partir do Século XXI.

Desde 2005, com os estudos dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principalmente focando nas escolas que se sobressaíram nessas avaliações, os estudos sobre as boas práticas escolares se desenvolveram. Nesses casos, os estudos dos resultados das escolas do município cearense de Sobral, por exemplo, tomaram grande proporção, sobretudo pelos ótimos resultados obtidos pelas escolas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC) do Brasil iniciou em 2005 o estudo: “Boas práticas educacionais” com o lançamento da obra “Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE” (BRASIL, 2005). Nesse documento as boas práticas escolares foram definidas como sendo ações inovadoras, desenvolvidas por escolas que se

destacaram das demais por alcançarem bons resultados nas avaliações em larga escala (MARTINS; CALDERÓN, 2015).

Os estudos dos resultados de Sobral promoveram um entendimento geral do que seriam as boas práticas (MARTINS; CALDERÓN, 2015). Necessariamente, as práticas escolares devem estar relacionadas à melhora do desempenho da escola nos testes padronizados e, dessa forma, garantindo a melhoria da qualidade da educação, segundo o que foi discutido por Torrecilla. Dessa maneira, seriam “experiências e práticas inovadoras”, “exemplos concretos com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais” (MARTINS; CALDERÓN, 2015, p. 267).

Dessa forma, surge o questionamento se essas experiências retratadas pelas pesquisas em boas práticas poderiam ser disseminadas para outros contextos sociais ou regiões no Brasil? A disseminação de políticas públicas é um tema importante na área da administração pública e propõe diversos estudos sobre casos onde tais políticas foram desenvolvidas e aplicadas. Segundo Farah (2008), no Brasil, o tema sobre disseminação de políticas é ainda incipiente, contudo, se remetem a estudos que se desenvolvem desde a década de 1960 em âmbito internacional.

Nesses estudos, as chamadas *best practices*, que no caso se traduz como melhores práticas, recebem incentivo de disseminação por meio de prêmios dados por agências internacionais, como bancos e a própria UNICEF. Dessa maneira, as melhores práticas, definidas como aquelas que são utilizadas pelos sujeitos de forma espontânea, podem ser utilizadas em diversos contextos da administração pública.

Entretanto, ao se aplicar o modelo das *best practices* no âmbito das ações escolares, saindo da esfera administrativa, propriamente, o termo pode sofrer algumas interferências, pois, segundo Farah (2008), as melhores práticas condicionam-se às ações fechadas e sem grandes mudanças nas formas de se aplicar tais práticas. Ou seja, no âmbito escolar a respeitabilidade das diferenças nos contextos pedagógicos e sociais que as escolas estão inseridas, as melhores práticas acabariam por impor modelos fechados, indo de encontro ao que Torrecilla (2011) afirma ser o objetivo dos estudos das boas práticas, de serem apenas estudos para representar ações inovadoras que podem, ou não, serem utilizadas de maneira igual em outros contextos, ou mesmo o que Mello (1994), ao citar estudos anteriores, discute que não devem ser receituários a serem aplicados nas escolas para se tornarem eficazes.

Nessa perspectiva, porém, Farah (2008) apresenta o conceito de inovação como uma resposta à essa questão. Por meio dessa ideia, a inovação seria:

Uma resposta específica a um problema - a inovação -, nesta perspectiva, não é vista como uma solução fechada e completa, pronta para ser transferida para outras localidades, mas, sim, como algo em processo de transformação (FARAH, 2006b; FARAH, 2006c; PAULICS, 2003).

A inovação é, assim, um novo e bem sucedido arranjo particular de determinados componentes, uma condensação temporária de componentes, ser potencialmente útil em outros contextos e localidades, como solução para um problema específico (FARAH, 2006b) (FARAH, 2008, p. 113-114).

Portanto, dentro dessa concepção de inovação, os estudos em boas práticas escolares podem ser utilizados e podem ser disseminadas para outros contextos, esferas políticas e regiões diferentes dentro de um cenário brasileiro com diversidades tão influentes. Além disso, o conceito de disseminação de políticas públicas se aplica também ao caso dos estudos em boas práticas por compreender a intencionalidade dos sujeitos envolvidos em relação ao uso dessas práticas em outros contextos, sobretudo, ao se analisar que tais práticas podem desenvolver, mesmo que não utilizadas totalmente na forma que foram aplicadas, a melhoria na qualidade educacional.

Por meio dessa relação de disseminação de políticas inovadoras e melhoria na qualidade da educação, a partir da década de 1980 no Brasil o objetivo do alcance da qualidade da educação, sendo exposto na Constituição brasileira de 1988, no Artigo 214, que cria o Plano Nacional de Educação, no qual o inciso III afirma que é objetivo do plano: a busca pela melhoria da “qualidade do ensino”, fica evidente que o Estado brasileiro deveria se responsabilizar por essa melhoria.

Além disso, a busca pela qualidade do ensino se desenvolve por meio das ações em todos os níveis de atuação da educação, mas só podem ser afirmadas como direito por meio das avaliações externas, que são indutoras da qualidade da educação (RIBEIRO, 2013). Nesse sentido, a utilização dos dados do IDEB, que são obtidos por meio da avaliação da Prova Brasil (avaliação nacional bianual promovida pelo Ministério da Educação (MEC)) representa a forma de garantia que a qualidade está sendo promovida.

As boas práticas se relacionam com os interesses de agências multilaterais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas agências definem as boas práticas ou *the best practices* no âmbito do gerencialismo da educação, sobretudo pela visão técnica de desenvolvimento de políticas voltadas às melhorias educacionais (TINOCO, 2010).

Essa tendência influencia a tomada de decisões dos países participantes, entretanto não se relaciona ao entendimento geral sobre as boas práticas educacionais, que estão mais fundadas nas ações dos profissionais diretamente ligados ao aluno e à escola. O Brasil no ano de 2003 passou a integrar o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) desenvolvido entre 41 países que compõem a OCDE. Na primeira participação, a educação brasileira obteve resultado muito abaixo em comparação com os demais países, ficando na última posição nas avaliações de Matemática e Linguagens (BROOKE, 2006). Isso motivou o nascimento da Prova Brasil e dos índices do IDEB como indutores da melhora da qualidade da educação ofertada nas redes públicas brasileiras.

A influência das agências multilaterais caracteriza-se no principal ponto de divergência no campo de estudo das boas práticas. Na literatura brasileira o discurso acerca dos estudos nessa área, assim como o demonstrado sobre a Eficácia Escolar, se define como crítico em relação à importância e aos resultados obtidos, principalmente “sua vinculação negativa com os interesses das agências multilaterais e dos governos e a estreita vinculação existente, também negativa, entre as boas práticas, os resultados das avaliações em larga escala e os índices de desempenho escolar” (MARTINS; CALDERÓN, 2016, p. 271).

Segundo tais visões, tanto os conceitos das escolas eficazes, quanto os estudos em boas práticas escolares, estariam sob uma vigência tecnocrática advinda do sistema capitalista neoliberal, sobretudo de visão economicista.

Tais ideias se amparam no paradigma do conflito, no qual, os estudos são influenciados “no contexto da sociologia política enunciada por Marx e Engels” (SANDER, 1984, p. 89). Além disso, consideram os estudos em boas práticas escolares como uma visão mecanicista da realidade escolar. Seriam esses estudos influenciados por uma lógica gerencialista influenciada pelo meio empresarial. Conforme citado por Martins e Calderón (2015):

De acordo com Sander, na contemporaneidade existe uma tendência na administração da educação, marcada por uma renovada transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a educação, “ênfase nos princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação” (SANDER apud MARTINS; CALDERÓN, 2015, p. 270).

Dentro dessas concepções críticas do campo das boas práticas, alguns autores discutem sob âmbitos diferentes essas relações empresariais e não pedagógicas que

influenciam os estudos. Freitas (2004) faz uma crítica à ideia das escolas eficazes e ao controle dos fatores de desempenho ao discutir a questão dos ciclos e séries escolares e, também, ao afirmar que a qualidade de uma instituição escolar não pode ser avaliada por testes padronizados.

Ao se pensar num âmbito ibero-americano, sobretudo nas pesquisas de países como Espanha, Portugal e Brasil, Martins e Calderón (2015) fizeram a análise dos principais artigos acadêmicos que discutiram o tema sobre as boas práticas, nos anos anteriores à pesquisa. Segundo os autores, o discurso mais encontrado foi o que enfatizava a crítica a esses estudos, sobretudo sob a visão afirmada por Freitas (2005) como neotecnicista.

Na Espanha, a influência de Murillo Torrecilla, um dos principais pesquisadores dessa área, acaba por produzir um discurso de estudo das práticas pedagógicas que se relacionam às boas práticas. Nesse caso, autores como Escudero Muñoz (2009) propõem a formação de um quadro das boas práticas escolares desenvolvidas no sistema espanhol de ensino (MARTINS; CALDERÓN, 2015). Além desse autor, Rebollo Catalán *et al.* (2012); Saavedra Macías *et al.* (2013); Ramos Corpas e Castillo García (2013) (apud MARTINS; CALDERÓN, 2015), propuseram diferentes estudos das boas práticas escolares desenvolvidas nesse país.

No caso das pesquisas em Portugal, Martins e Calderón apontaram alguns estudos que também corroboraram com a visão de desenvolvimento do campo das boas práticas (FERNANDES, 2007; COELHO; SARRICO; ROSA, 2008). Contudo, indicaram que os estudos de Pacheco (2009) discutiram sob uma ótica de crítica a essas práticas e a esses estudos, sobretudo na questão de serem estudos influenciados pelas agências internacionais da União Europeia. Além dessas pesquisas, os autores também identificaram os estudos que enfatizaram as boas práticas escolares como pesquisas que se vinculam a processos de regulação internacional, com objetivos de desnacionalização dos sistemas educacionais. Assim, Martins e Calderón (2015), citam que:

Sobretudo análises de Barroso (2013), da Universidade de Lisboa, e de outros autores como Justino e Batista (2013), da Universidade Nova de Lisboa, Carvalho (2013), da Universidade de Lisboa, e Torres (2013), da Universidade do Minho. Barroso (2012) relaciona as boas práticas a um instrumento decorrente de novos modos de regulação, denominados pós-burocráticos, baseados na valorização dos resultados tangíveis, na busca da eficácia e na racionalidade instrumental. Justino e Batista (2013) associam as boas práticas escolares aos processos de transnacionalização e desnacionalização, sendo as boas práticas parte de um modelo de regulação induzida, por meio do qual a União Europeia pretende favorecer a convergência das políticas nacionais. Carvalho (2013, p. 63) também considera as boas práticas como um dos “instrumentos de regulação

baseados no conhecimento”, que permitem a monitorização de qualidade nos Estados nacionais sob os auspícios da OCDE (MARTINS; CALDERÓN, 2015, p. 280).

Outro estudo português reitera a relação dos estudos em boas práticas escolares e da eficácia escolar com os interesses neoliberais (TORRES apud MARTINS; CALDERÓN, 2015). Nesse estudo, os termos “valor agregado” e “valor esperado” seriam termos vistos como detentores de um aporte cultural próprio dos movimentos “neotecnicistas”. A busca pela excelência escolar e pela “meritocratização” dos resultados seriam, para a autora, uma forma dos organismos internacionais interferirem na organização escolar, dentro de um caráter simbólico dos termos, onde a mera busca por resultados seriam os objetivos dessas organizações (TORRES, 2013):

Perante este cenário, podemos equacionar se o culto do mérito e da excelência acadêmica constitui uma (mera) opção organizacional, resultante de uma escolha política deliberada e intencional, ou antes, se representa uma consequência de um longo processo de institucionalização identitária, configurando deste modo um efeito sociocultural (TORRES, 2013, p. 154)?

Essa visão das influências externas dos organismos internacionais nas práticas pedagógicas e gerenciais é compartilhada também por autores brasileiros. Segundo Martins e Calderón (2015), por exemplo, a visão pessimista das boas práticas escolares, associada à ideais neoliberais, como já afirmado, consagra a visão dominante dos pesquisadores brasileiros sobre o tema.

Nessa mesma perspectiva, Sordi e Ludke (2009) criticam os usos desses índices de avaliação para medir a qualidade da educação brasileira. As recomendações das agências multilaterais, que reforçam as boas práticas escolares, possuem forte relação nessa crítica feita pelas autoras, sobretudo nas influências neoliberais que essas agências possuiriam dentro do processo de organização e práticas pedagógicas nas escolas (MARTINS; CALDERÓN, 2015).

Essa interferência dos interesses internacionais também foi criticada por Sordi e Freitas (2013) ao afirmar que tais modelos não podem ser considerados como características de organização das escolas, pelo motivo que toda e qualquer escola está inserida em um contexto local diferenciado e próprio de cada espaço. Ao se caracterizar e padronizar as boas práticas escolares, colocando como modelos que podem ou até devem ser seguidos pelas escolas - com o objetivo de se atingir os níveis de excelência pedagógica das escolas eficazes - os autores criticam duramente esse modelo por entender que cada escola tem suas

características sociais, pedagógicas e culturais. Além disso, para os autores, os problemas escolares devem ser resolvidos de dentro para fora, dialeticamente, onde: “são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza deste, seus limites e possibilidades” (2013, p.89).

Sordi e Freitas ainda argumentam que:

Nessa visão, não é suficiente incentivar as escolas a tomarem ciência da inovação das outras, mas elas precisam, depois disso, disporem de um processo de reconstrução da inovação nos limites da sua realidade. Será necessário reconstruir a inovação em seu novo habitat. Se nos processos produtivos com os quais os reformadores empresariais estão familiarizados pode-se copiar a inovação, na escola, a impossibilidade da padronização de operações, a natureza do processo e dos atores envolvidos impede o sucesso pela via da cópia. Inovações que não são reconstruídas têm vida curta e acabam sendo abortadas em momentos posteriores (SORDI; FREITAS, 2013, p. 90).

Portanto, no cenário brasileiro, a questão das boas práticas escolares, como modelos pedagógicos de desenvolvimento da educação e melhoria da qualidade desta, não foram vistas por essa perspectiva. Os modelos de medição por índices avaliativos foram severamente criticados pela maioria dos autores descritos, o que indiretamente, causa a crítica às boas práticas escolares. A preocupação com as influências das agências multilaterais e dos modelos que Freitas (2011) chamou de neotecnicistas, acaba por reforçar que os estudos em boas práticas são somente estudos com visão ideológica neoliberal e que buscam o desenvolvimento da responsabilização (*accountability*) nas formas organizacionais das instituições escolares (MARTINS; CALDERÓN, 2015).

Martins e Calderón (2015, p. 288), portanto, afirmam que no espaço ibero-americano acabam ocorrendo duas visões dos estudos em boas práticas escolares: na primeira visão seriam “estudos proativos, direcionados para a garantia do direito à educação por meio do aprimoramento das estratégias de aprendizagem”. Nessa visão a crítica recai sobre a visão positivista da educação que tais estudos estariam desenvolvendo ao se propor modelos que deveriam ser seguidos pelas escolas. Na outra visão, “considera as boas práticas como estratégias que, no bojo da avaliação estandardizada, seriam reflexo de iniciativas neoliberais e que, portanto, deveriam ser ignoradas, combatidas ou simplesmente não estudadas ou ressignificadas” (id.).

A partir dessas perspectivas o presente trabalho busca analisar as críticas, mas, sobretudo, indagar sobre os estudos em eficácia escolar e boas práticas sob sua visão pedagógica, seguindo as definições abordadas por Murillo Torrecilla e outros autores.

3. CAPÍTULO 2 - O CAMPO EM EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL: MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS TEMÁTICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2005 – 2017)

O presente capítulo tem como objetivo principal mapear a produção científica brasileira sobre eficácia escolar, produzida em termos de teses de doutorado e dissertações de mestrado, identificando as tendências temáticas predominantes, os autores brasileiros, os grupos de pesquisa, suas abordagens teóricas e contribuições para a temática em questão.

Nesse sentido, o capítulo se desenvolve a partir da metodologia de estudos denominado como de Estado do Conhecimento:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (FERREIRA apud SOARES, 2002, p. 259).

Ferreira discute que as pesquisas sobre Estado da Arte e Estado do Conhecimento são pesquisas:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 3).

Romanowski, contudo, ao se referir em relação às diferenças existentes entre os estudos sobre “Estado da Arte” e Estado do Conhecimento”, afirma que:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, os diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI, 2006, p. 39-40).

Como modelo de estudo bibliográfico sobre os dados de um determinado campo, portanto, possuem o objetivo de fazer esse mapeamento sobre um tema e, no caso, condicionam ao estudo do Campo em Eficácia Escolar e, como objetivo principal desse capítulo ao promover um panorama das pesquisas acadêmicas desenvolvidas em um certo período, utilizando como base apenas as Dissertações e Teses defendidas nos programas de Mestrado e Doutorado em todo o Brasil, o modelo de estudo escolhido foi o de Estado do Conhecimento.

Além disso, como discute Ferreira (2002), os estudos em Estado da Arte e Estado do Conhecimento se inserem no contexto de afirmação das pesquisas universitárias e de expansão do conhecimento acadêmico. Como forma de valorizar a qualidade educacional do Ensino Superior, as Universidades promovem a divulgação de suas pesquisas (CHAUI apud FERREIRA, 2002) e, nesse caso, utilizam mecanismos para facilitar que os temas de cada trabalho sejam mais facilmente encontrados pelos interessados.

Os conceitos apresentados no capítulo anterior sobre Eficácia Escolar, sobretudo no âmbito das Boas Práticas Escolares, servem como base teórica para a produção científica nas Instituições de Ensino Superior, bem como de artigos, livros científicos e demais estudos sobre o tema. A produção científica desse campo pode ser estudada por meio da metodologia da Cientometria e Bibliometria, cujo significados se inserem na Sociologia da Ciência como sendo técnicas de medição dos estudos científicos produzidos, além de organizarem de forma quantitativa os dados produzidos nas pesquisas de acordo com um tema (SPINAK, 1996).

No caso, o uso da metodologia da Cientometria se insere como forma de estudo dos dados estatísticos e quantificáveis como modelo social de pesquisa, dentro de modelos desenvolvidos na área da Sociologia da Ciência, utilizando modelos matemáticos (COURTIAL apud HAYASHI, 2012). Além disso, no caso do uso das metodologias da Bibliometria, a utilização dos dados estatísticos se desenvolve como forma de obter um panorama geral de toda a produção científica no Campo em Eficácia Escolar.

O segundo capítulo, portanto, se desenvolve como um estudo das Teses e Dissertações produzidas no período de 2005 a 2017 sobre os temas discutidos no campo das escolas eficazes. Para tal pesquisa foram utilizados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como base de pesquisa de dados das produções científicas sobre o tema. Os termos utilizados para a busca nessas bases foram:

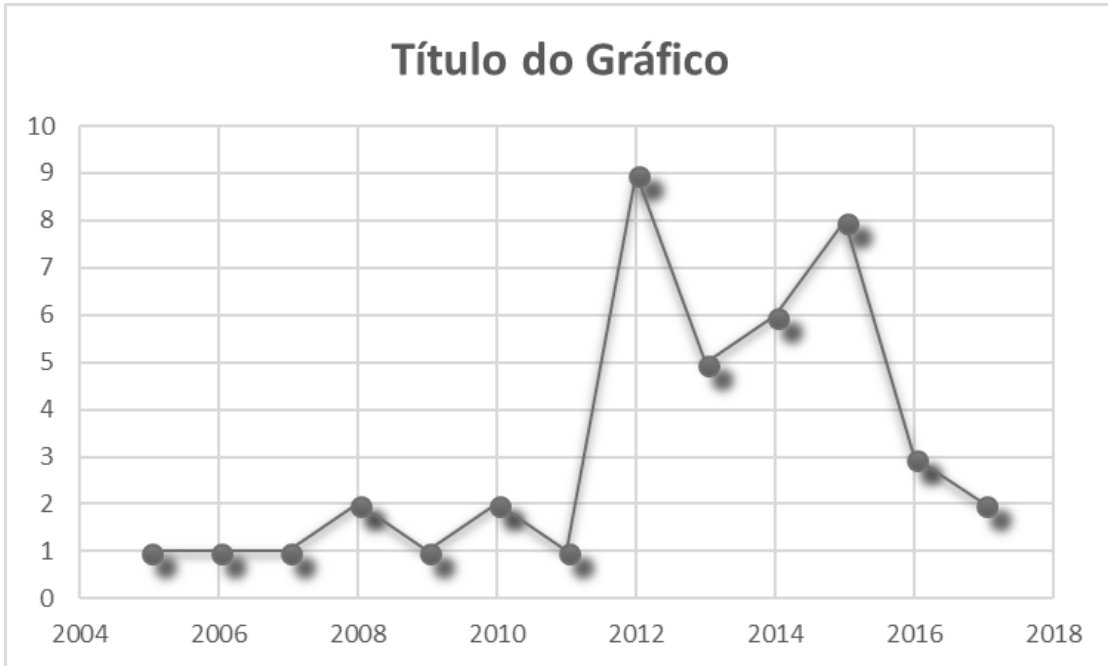
“Eficácia Escolar”, “Escolas Eficazes”, “Boas práticas escolares” e “Fatores associados à Eficácia Escolar”.

A princípio a quantidade de Teses e Dissertações resultantes da pesquisa desses termos ultrapassaram a casa da centena (121 pesquisas para ser exato). Contudo, utilizando como forma de exclusão os critérios de leitura do título da dissertação e, posteriormente, uma leitura breve do resumo das dissertações, de acordo com o estipulado como critério de pesquisa que se insere no modelo de estudos de Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI, 2006), além da exclusão de diversas teses que se repetiram na pesquisa, o resultado encontrado foi o de 42 Teses e Dissertações que se relacionam aos temas estudados dentro do campo da Eficácia Escolar. Desses estudos, 31 são dissertações de Mestrado e 11 são Teses de Doutorado. Os resultados, ainda, apresentam um lócus temporal do período entre os anos de 2005 e 2017.

3.1 – Os estudos referentes à Eficácia Escolar

Os estudos pesquisados nas Teses e Dissertações sobre o tema Eficácia Escolar se desenvolveram a partir do ano de 2005, com a Dissertação de Mestrado de Maria Augusta de Resende pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e apresentam uma continuidade nos anos posteriores, sempre apresentando pelo menos um estudo por ano. Entretanto, a partir do ano de 2012, tais estudos tiveram um aumento significativo, alcançando nesse ano a quantidade de 9 trabalhos. A partir do que está demonstrado no Gráfico 1, entende-se que o período entre os anos de 2012 e 2015 foi o de maior produtividade. O gráfico demonstra, porém, que nos últimos 2 anos (2016 e 2017) a quantidade de trabalhos acabou diminuindo bastante.

Gráfico 1 – Distribuição das Teses e Dissertações pelos anos das publicações.



Fonte: elaboração própria.

Ao relacionar com a produtividade dos programas de Mestrado e Doutorado, fica também evidente que existe maior quantidade de estudos relacionados às Dissertações em comparação com as Teses. Entretanto, nos anos de 2006 e 2007, toda a produtividade do campo se resumiu às Teses de doutoramento de Alexandre Gracioso (2006) e de Marcos Ruben de Oliveira (2007). Além disso, nos anos de 2005, 2008, 2009, 2011, 2013 e 2017, como representado pela Tabela 1, apenas as Dissertações de Mestrado acabaram representando toda a produtividade do Campo em Eficácia Escolar no Brasil.

Nessa análise fica evidente também, pela Tabela 1, que os estudos de pós-graduação sobre o tema Eficácia Escolar se relacionam aos programas de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado.

Tabela 2 – Distribuição das Teses e Dissertações, por ano de defesa, dos programas de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado.

Produção por ano	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Soma
2005	1		0	1
2006	0		1	1
2007	0		1	1
2008	2		0	2
2009	1		0	1

2010	1		1	2
2011	1		0	1
2012	3	3	3	9
2013	0	5	0	5
2014	1	4	1	6
2015	2	4	2	8
2016	0	1	2	3
2017	2		0	2
	14	17	11	42

Fonte: elaboração própria.

Ao considerar os estudos divididos entre os Estados e Regiões do Brasil, fica evidente na Tabela 2, que o Estado de Minas Gerais se destacou nesse período com 20 publicações, seguido por São Paulo com 7 trabalhos, pelo Distrito Federal com 5 trabalhos, Bahia e Rio de Janeiro com 3 cada um, Ceará com 2 publicações e os Estados do Paraná e de Santa Catarina com apenas 1 publicação. Ao analisar em relação às regiões, os Estados do Sudeste possuem clara preponderância na produção de Teses e Dissertações sobre o tema, corroborando com 30 das 42 produções, ou mais 71,4% do total. Além disso, em apenas 8 Unidades Federativas do Brasil, dos 26 Estados e o Distrito Federal, existem pesquisas relacionadas à temática das escolas eficazes.

Tabela 3 – Distribuição das Teses e Dissertações entre as regiões e Estados brasileiros.

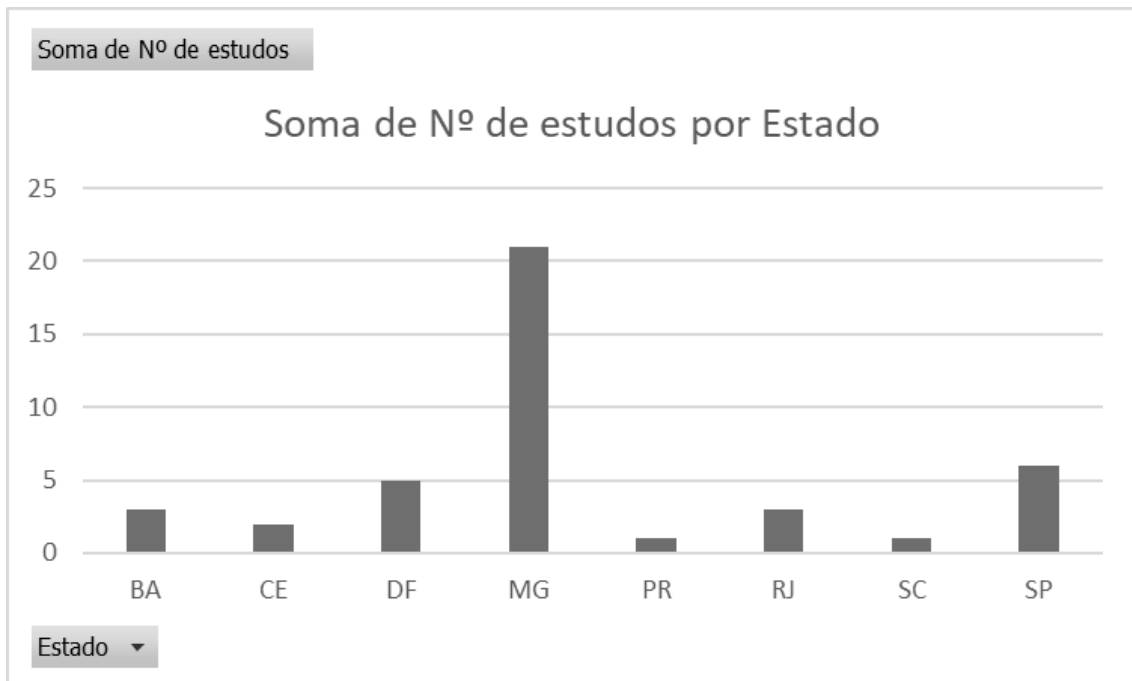
Região	Estado	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total por Estado	% por Estado	Total por Região	% Total por Região
Nordeste	BA	2		1	3	7,14%	5	11,9%
	CE	2			2	4,76%		
Centro Oeste	DF	1		4	5	11,90%	5	11,9%
Sudeste	MG	1	17	2	20	47,62%	30	71,4%
	RJ	2		1	3	7,14%		
	SP	4		3	7	16,67%		
Sul	PR	1			1	2,38%	2	4,7%
	SC	1			1	2,38%		
Total	0	31		11	42	100,00%	42	100,00%

Fonte: elaboração própria.

Os Estados do Sul (Paraná e Santa Catarina) correspondem a menor produção no tema com apenas 4,7% de todos os trabalhos (já excluindo a região Norte que não possui nenhuma

produção). O Distrito Federal é o representante do Centro-Oeste a possuir produção no tema, igualando com os Estados do Nordeste (Bahia e Ceará) a quantidade de produção total com 11,9%. Os Estados do Sudeste possuem a maior quantidade das produções, como já foi descrito, e a posição de destaque do Estado de Minas Gerais fica mais em evidência ao considerar que corresponde a 47,62% de toda a produção nacional sobre o tema, além de produzir praticamente o triplo das publicações em relação ao segundo na escala, o Estado de São Paulo, no mesmo período. O Gráfico 2 evidencia visualmente esse destaque de Minas Gerais em relação aos demais Estados da Federação.

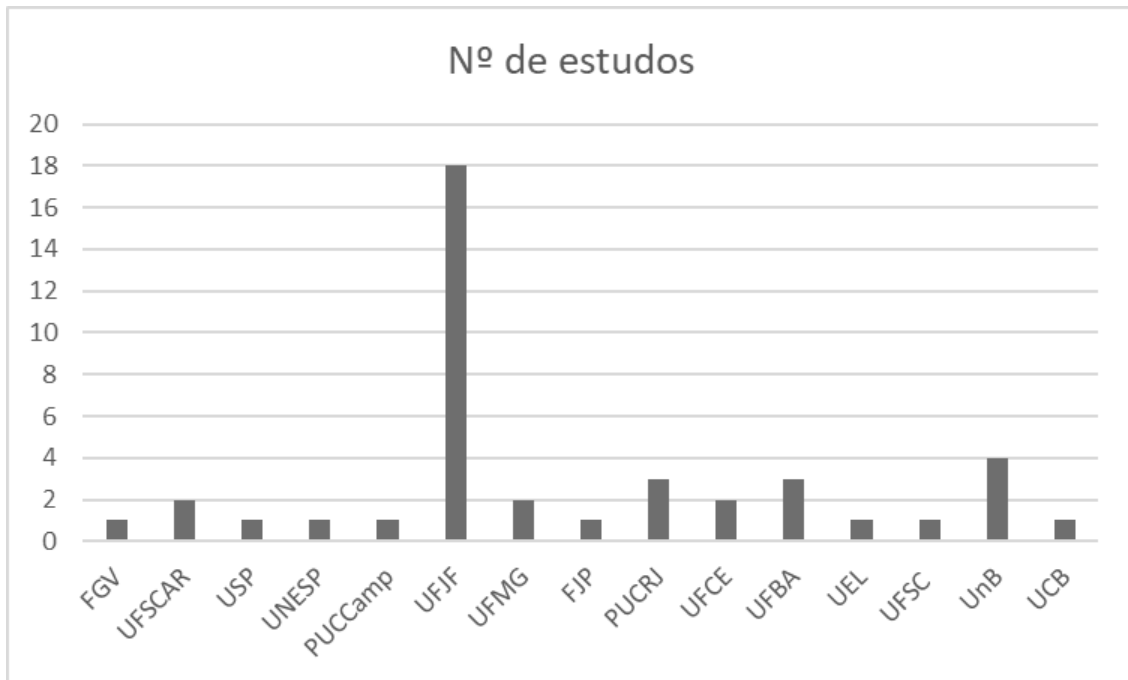
Gráfico 2 – Distribuição das Teses e Dissertações entre os e Estados brasileiros.



Fonte: elaboração própria.

Ao considerar as Instituições de Ensino Superior (IES) de cada Estado, a pesquisa revela, por meio do Gráfico 3, que a Universidade Federal de Juiz de Fora possui destacada produção no Campo da Eficácia Escolar com 18 Teses e Dissertações produzidas no período. Outro destaque importante dessa instituição é que todas as Dissertações de Mestrado presentes nesse estudo foram produzidas pelo Programa de Mestrado Profissional da UFJF. Essa Universidade Federal surge como Instituição preponderante nas pesquisas, não tendo outra Universidade que alcance ou se equipare aos resultados obtidos.

Gráfico 3 – Distribuição das Teses e Dissertações por IES.



Fonte: elaboração própria.

Além disso, também com papel importante nas pesquisas, a Universidade de Brasília (UnB) possui relevante produção sobre o tema com 4 trabalhos, seguido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com 3 publicações. Depois dessas universidades, as demais possuem entre 1 e 2 publicações.

Novamente a Tabela 3 demonstra que a região Sudeste possui destaque nas produções. As Universidades Paulistas que possuem produção na área são: Faculdade Getúlio Vargas (FGV), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). As instituições de Minas Gerais presentes são: a já citada Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Fundação João Pinheiro (FJP). No Rio de Janeiro a PUC-RIO é a única representante do Estado nessas produções.

Em relação aos Estados do Nordeste, somente a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Ceará (UFCE) apresentam produção na área. Nos Estados do Sul a Universidade Estadual de Londrina (UEL) no Paraná e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tiveram Teses e Dissertações publicadas. Além disso, no Centro-Oeste, representando o Distrito Federal, a já citada anteriormente Universidade de Brasília (UnB) produziu trabalhos relacionados ao Campo da Eficácia e, além dessa

instituição, a Universidade Católica de Brasília (UCB) apresentou produção também sobre o tema.

Tabela 4 – Distribuição das Teses e Dissertações entre as IES.

Estado	IES	SIGLA	Nº de estudos	Total por região	% Total
SP	Faculdade Getúlio Vargas	FGV	1	30	71,43%
SP	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	2		
SP	Universidade de São Paulo	USP	1		
SP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	UNESP	1		
SP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC-Campinas	1		
MG	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	18		
MG	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	2		
MG	Fundação João Pinheiro	FJP	1		
RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	3		
CE	Universidade Federal do Ceará	UFCE	2	5	11,90%
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	3		
PR	Universidade Estadual de Londrina	UEL	1	2	4,76%
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	1		
DF	Universidade de Brasília	UnB	4	5	11,90%
DF	Universidade Católica de Brasília	UCB	1		
			42	42	100%

Fonte: elaboração própria.

Entre as Universidades citadas anteriormente, como IES que produziram trabalhos na área das escolas eficazes e das boas práticas, se dividem e se classificam de acordo com a finalidade jurídica e social como Universidades Privadas sem fins lucrativos, no caso, como demonstra a Tabela 4, obtendo 6 trabalhos na área, e também como Universidades Estatais, que entre as IES administradas pelos Estados ou pelo Governo Federal, possuem a maior parcela da produção no campo estudado, com 36 Teses e Dissertações. Contudo, nenhuma produção científica nesse estudo foi encontrada em Universidades Privadas com fins lucrativos.

Tabela 5 – Distribuição das Teses e Dissertações pelo fim jurídico das IES.

Tipos das IES	Números	% Total
Privada sem fins lucrativos	6	14,29%
Privadas com fins lucrativos		0,00%
Estatais	36	85,71%
Total	42	100,00%

Fonte: elaboração própria.

Nessa perspectiva, a Tabela 4 ainda demonstra que as Universidades Privadas sem fins lucrativos, possuem apenas 14,29% do total de produções, enquanto que as Estatais possuem mais de 85% dessa produção.

Entre as IES citadas como produtoras de trabalhos na área e que se classificam como Universidades Privadas sem fins lucrativos estão: a FGV, a PUC-Campinas e a UCB, cada uma com um trabalho produzido, além da PUC-RIO com três trabalhos publicados. Entre as Universidades Estatais, como já foi afirmado, o destaque recai sobre UFJF com 18 Teses e Dissertações produzidas, seguida pela UnB com quatro publicações, pela UFBA com três trabalhos, pelas Federais de Minas Gerais, de São Carlos e do Ceará com dois trabalhos, além da USP, UNESP, UFSC, FJP e UEL com apenas 1 trabalho publicado.

Tabela 6 – Distribuição das Teses e Dissertações pelo fim jurídico das IES e por cada Instituição.

Tipos das IES	IES	UF	Nº	Coluna1
Privadas sem fins lucrativos	FGV	SP	1	2,38%
	PUC-Campinas	SP	1	2,38%
	UCB	DF	1	2,38%
	PUC-RIO	RJ	3	7,14%
Estatais	FJP	MG	1	2,38%
	UFJF	MG	18	42,86%
	UFMG	MG	2	4,76%
	UFSCAR	SP	2	4,76%
	USP	SP	1	2,38%
	UNESP	SP	1	2,38%
	UFCE	CE	2	4,76%
	UFBA	BA	3	7,14%
	UFSC	SC	1	2,38%

UEL	PR	1	2,38%
UnB	DF	4	9,52%
Total		42	100,00%

Total

Fonte: elaboração própria.

Outro dado que destaca a Universidade Federal de Juiz de Fora como maior produtora de Teses e Dissertações no Campo da Eficácia Escolar, a porcentagem dessas produções, alcançando aproximadamente 43% entre todos os trabalhos, superando em quatro vezes mais a produção da Universidade de Brasília que está em segundo nessa perspectiva.

Nessa perspectiva, outro dado importante se relaciona com as áreas que partiram os estudos no Campo da Eficácia Escolar. Como campo pedagógico de estudos das práticas escolares e dos fatores que levaram ao alcance de resultados e melhorias nas avaliações, como já foi destacado (MELLO, 1994; TORRECILLA, 2005; MARTINS & CALDERÓN, 2015), a maior contribuição para os estudos advém da área da Educação. A Tabela 6 demonstra que os estudos nessa área ultrapassam os 80% do total de trabalhos. Além disso, as áreas da Psicologia (como 7,1%), da Administração (com 9,7%) e das Ciências Sociais também contribuíram com esse Campo.

Tabela 7 – Distribuição das Teses e Dissertações pelos Programas de Pós-Graduação nas áreas de estudo correspondentes.

Áreas	Quantidade	Porcentagem
Ciências Sociais	1	2,3%
Psicologia	3	7,1%
Administração	4	9,7%
Educação	34	80,9%
Total	42	100,00%

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 8 demonstra os autores divididos pelas áreas que estes estão inseridos em seu estudo.

Tabela 8 – Distribuição dos autores pesquisados pela área de estudo.

Áreas	Autores
Ciências Sociais	Machado (2014)

Psicologia	Oliveira (2007); Machado (2014); Vinha (2016).
Administração	Gracioso (2006); Araújo (2008); Catunda (2012); Machado (2012); Faria (2017)
Educação	Resende (2005); Teixeira (2008); Campos (2009); Santos (2010); Silva (2010); Costa (2011); Corradini (2012); Ferreira (2012); Lima (2012); Lima (2012); Miranda (2012); Pinheiro (2012); Schattner (2012); Araújo (2013); Gonzaga (2013); Rangel (2013); Viana (2013); Vicente (2013); Machado (2014); Moraes (2014); Pereira (2014); Santos (2014); Alves (2015); Fernandes (2015); Furtado (2015); Martins (2015); Pontes (2015); Rodrigues (2015); Sales (2015); Schmidt (2015); Karino (2016); Ramos (2016); Diniz Junior (2017)

Fonte: elaboração própria.

Dentre as temáticas desenvolvidas pelos trabalhos publicados, após a análise dos títulos e resumos como critério apenas superficial e prévio de classificação, foram encontrados três temas básicos: Avaliação Educacional, Gestão Educacional e Fatores Associados. Com pesquisa destacada nesses estudos, conforme demonstrado na Tabela 8, os temas possuem relativa igualdade de estudos. Tanto os estudos em Avaliação Educacional, quanto os estudos em Gestão Educacional, possuem a mesma quantidade de trabalhos nesse período, com 15 cada. Além disso, no tema Fatores Associados, a quantidade é pouco abaixo dos demais temas, com 12 estudos. Portanto, percentualmente, os estudos se dividem aproximadamente entre 28% e 35% para cada tema, obtendo relativa igualdade nas produções.

Tabela 9 – Distribuição das Teses e Dissertações pelas temáticas desenvolvidas.

Temas	Quantidade	Coluna1
Avaliação Educacional	15	35,75%
Gestão Educacional	15	35,75%
Fatores Associados	12	28,5%
Total	42	100,00%

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 9 classifica os autores de acordo com as temáticas desenvolvidas dentro do Campo da Eficácia Escolar.

Tabela 10 – Distribuição dos autores pelas temáticas relacionadas aos estudos em Eficácia Escolar.

Temáticas	Autores
Avaliação Educacional	Resende (2005); Teixeira (2008); Silva (2010); Catunda (2012); Corradini (2012); Schattner (2012); Rangel (2013); Viana (2013); (Mendonça, 2014); Machado (2014); Martins (2015); Schmidt (2015); Alves (2015); Pontes (2015); Vinha (2016).
Gestão Educacional	Araújo (2008); Santos (2010) Machado (2012); Lima (2012); Ferreira (2012); Pinheiro (2012); Araújo (2013); Vicente (2013); Gonzaga (2013); Pereira (2014); Moraes (2014); Sales (2015); Rodrigues (2015); Furtado (2015); Diniz Junior (2017)
Fatores Associados	Gracioso (2006); Oliveira (2007); Campos (2009); Costa (2011); Lima (2012); Miranda (2012); Santos (2014); Machado (2014); Fernandes (2015); Ramos (2016); Karino (2016); Faria (2017).

Fonte: elaboração própria.

Ao relacionar as temáticas dos estudos com as Instituições de Ensino Superior, existe uma correspondente divisão. Novamente o destaque da UFJF se relaciona aos estudos em Avaliação Educacional, com 6 trabalhos, e à Gestão Educacional, com 8 trabalhos relacionados ao tema. A Tabela 10 demonstra que os temas acabaram se dividindo entre as IES, não ocorrendo concentração de estudos em nenhuma delas, tampouco uma concentração entre os Estados e Regiões do Brasil.

Tabela 11 – Distribuição das temáticas desenvolvidas pelas IES e autores das Teses e Dissertações.

Estado	IES	Temáticas	Autores
BA	UFBA	Avaliação Educacional	Catunda (2012)

		Fatores associados	(FERNANDES, 2013)
		Gestão Educacional	Diniz Junior (2017)
CE	UFCE	Fatores Associados	Campos (2009)
			Lima (2012)
DF	UnB	Avaliação Educacional	Vinha (2016)
		Fatores Associados	Oliveira (2007)
			Karino (2016)
	Faria (2017)		
UCB	Gestão Educacional	Machado (2012)	
MG	FJP	Gestão Educacional	Araújo (2008)
	UFJF	Avaliação Educacional	Schattner (2012)
			Rangel (2013)
			Viana (2013)
			(Mendonça, 2014)
			Alves (2015)
			Pontes (2015)
		Fatores Associados	Miranda (2012)
			Santos (2014)
			Ramos (2016)
			Ferreira (2012)
		Gestão Educacional	Araújo (2013)
			Vicente (2013)
			Gonzaga (2013)
			Pereira (2014)
Moraes (2014)			
Sales (2015)			
Rodrigues (2015)			
Furtado (2015)			
UFMG	Avaliação Educacional	Resende (2005)	
	Fatores Associados	Costa (2011)	
PR	UEL	Avaliação Educacional	Schmidt (2015)
RJ	PUC-RIO	Avaliação Educacional	Silva (2010)

			Teixeira (2008)
		Gestão Educacional	Lima (2012)
SC	UFSC	Fatores Associados	Machado (2014)
SP	FGV	Fatores Associados	Gracioso (2006)
	PUC-Campinas	Avaliação Educacional	Martins (2015)
	UFSCAR	Avaliação Educacional	Corradini (2012)
			Machado (2014)
	UNESP	Gestão Educacional	Pinheiro (2012)
USP	Gestão Educacional	Santos (2010)	

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos orientadores das Teses e Dissertações sobre Eficácia Escolar, a professora Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim da UFJF aparece em destaque no período com quatro trabalhos orientados, sendo todas Dissertações de Mestrado. Posteriormente, aparecem os professores Jacob Arie Laros, da UnB, Lourival Batista de Oliveira Júnior e Tufi Machado Soares, da UFJF, além da professora Alicia Maria Catalano de Bonamino, da PUC-RJ, com três trabalhos orientados cada. Além disso, os professores Wagner Bandeira Andriolan (UFCE) e Marcus Vinícius David (UFJF) possuem dois trabalhos orientados. Os demais aparecem com um trabalho orientado.

Nessa perspectiva, dos 30 pesquisadores listados na Tabela 11, somente quatro deles possuem Bolsa Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ano de 2018. São eles: Robert Evan Verhine (UFBA), Wagner Bandeira Andriola (UFCE), Ricardo Corrêa Gomes (UnB), Alicia Maria Catalano de Bonamino (PUC-RIO) e Adolfo Ignacio Calderón (PUC-Campinas).

Tabela 12 – Distribuição das Teses e Dissertações pelas IES inseridas e pelos orientadores.

Orientador	Bolsista Produtividade CNPq	IES	Nº	Autor
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim	Não	UFJF	4	Denise Alessandra Palhares Diniz Moraes
				Marcia Cristina da Mota Sales

				Herocilda de Oliveira Alves
				Luis Paulo Rodrigues
Alicia Maria Catalano De Bonamino	PQ-1D	PUC-RIO	3	Jaqueline Luzia da Silva
				Naira Da Costa Muylaert Lima
				Roberta Araújo Teixeira
Jacob Arie Laros	Não	UnB	3	Marcos Ruben de Oliveira
				Luís Gustavo do Amaral Vinha
				Camila Akem Karino
Lourival Batista de Oliveira Júnior	Não	UFJF	3	Patrícia Valesca Gomes Ferreira
				Célio Serafim dos Santos
				Gisele Ferraz Lopes Ramos
Tufi Machado Soares	Não	UFJF	3	Stelita Alves Gonzaga
				Luís Antônio Fajardo Pontes
				Clayton Sirilo do Valle Furtado
Marcus Vinícius David	Não	UFJF	2	Rúbia Mara Schattner
				June Alves de Almeida Miranda
Adolfo Ignacio Calderón Flores	PQ-2	PUC-Campinas	1	Edivaldo Cesar Camarotti Martins
Beatrice Laura Capanema	Não	UCB	1	Magali de Fátima Evangelista Machado
Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno	Não	USP	1	Marcia Maria Brandão Santos
Eduardo Salomão Condé	Não	UFJF	1	Christiane Cruz Pereira
Fernando Tavares Júnior	Não	UFJF	1	Liliane de Paula Mendonça
Francisco José Espósito Aranha Filho	Não	FGV	1	Alexandre Gracioso
Frederico Poley	Não	FJP	1	Maria de Fátima Viana

Martins Ferreira				Barros de Araújo
Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	Não	UFJF	1	Hamilton Edson Viana
Horacio Nelson Hastenreiter Filho	Não	UFBA	1	Francisco Sepúlveda Diniz Junior
José Francisco Soares	Não	UFMG	1	Maria Augusta de Resende Janot Pacheco
Manuel Palácios de Cunha e Melo	Não	UFJF	1	Jaqueline Vieira Rangel
Maria Amélia Almeida	Não	UFSCAR	1	Andréa Carla Machado
Nigel Brooke	Não	UFMG	1	Simone de Assis Costa
Pedro Alberto Barbeta	Não	UFSC	1	Denys Cristiano de Oliveira Machado
Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	Não	UFSCAR	1	Suely Nercessian Curradini
Ricardo Corrêa Gomes	PQ-1D	UFBA	1	Emília de Oliveira Faria
Robert Evan Verhine	PQ-1B	UFBA	1	Arturo Cavalcanti Catunda
Ronaldo Baltar	Não	UEL	1	Jéssica Josiane Schmidt
Thelma Lucia Pinto Polon	Não	UFJF	1	Luciana Coutinho Daniel Vicente
Theresa Maria de Freitas Adrião	Não	UNESP	1	Denise Pinheiro
Vera Lucia Peixoto Santos Mendes	Não	UFBA	1	Maria Jucineide da Costa Fernandes
Victor Cláudio Paradela Ferreira	Não	UFJF	1	Eunides Carneiro Araujo
Total			42	

Fonte: elaboração própria.

Com esses resultados ficam especificados cada produção de acordo com as características básicas das regiões com maiores incidências de publicações, as instituições que se destacam nessa temática e, principalmente, os autores e pesquisadores que produziram estudos relacionados ao Campo em Eficácia Escolar. A partir disso, é possível analisar, posteriormente, os temas mais trabalhados e os eixos temáticos desenvolvidos no período pelas Teses e Dissertações.

3.2 - Eixos temáticos

A partir da análise quantitativa desenvolvida anteriormente é possível iniciar uma análise prévia dos conteúdos trabalhados pelos autores das Dissertações e Teses sobre Eficácia Escolar. Como já afirmado nas tabelas 8, 9 e 10, fica exposto que existiram três grandes temáticas referentes às pesquisas nessa área: Avaliação Educacional, Fatores Associados e Gestão Educacional.

A divisão nessas três temáticas gerais foi feita por meio da análise da leitura do título e do resumo do texto. Essa prática se insere na metodologia do estudo em Estado da Arte onde, segundo Ferreira (2002), se caracteriza como ferramenta de classificação prévia dos temas desenvolvidos pelo texto.

Como o objetivo desse capítulo é o de desenvolver um estudo de Estado da Arte sobre as pesquisas relacionadas à eficácia escolar, além de inventariar os autores, Instituições e regiões do Brasil que se destacaram nesse campo de estudo em Eficácia Escolar, a leitura dos resumos promoveu uma análise importante sobre os objetivos dos autores nesses trabalhos. Mesmo assim, ainda que superficial no tocante à totalidade do discurso desenvolvido pelos textos, essa leitura permite a apropriação da metodologia e das questões de pesquisa desses autores. As Tabelas 12, 13 e 14 distribuem as Teses e Dissertações de acordo com o tema que foram classificadas, demonstrando os títulos relacionados a cada tema.

Tabela 13 – Distribuição das Teses e Dissertações no tema Avaliação Educacional e os títulos de cada trabalho.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	Permanência e resultados educacionais da escola: um estudo sobre eficiência escolar no âmbito do programa de educação de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro.	Silva (2010)
	Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social	Martins (2015)
	Espaços escolares e habilidades de leitura: um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.	Teixeira (2008)
	Estrutura e desempenho escolares: estudo da relação entre esses fatores na qualidade do ensino médio na região de Londrina-PR.	Schmidt (2015)

Indicadores de qualidade na Educação: um estudo a partir do PISA e da TALIS.	Corradini (2012)
Fatores de qualidade da educação superior: estudo sobre os dados dos cursos de administração.	Catunda (2012)
Eficácia escolar: estudo de caso em uma escola de educação básica em Pernambuco.	Alves (2015)
Avaliação em dois momentos nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso de uma escola eficaz.	Schattner (2012)
Efeito escola e efeito professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar.	Rangel (2013)
Estudo de caso de uma escola da RME-BH com índice socioeconômico baixo em comparação ao seu grupo de referência.	Viana (2013)
Medidas de eficácia escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilização educacional: o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, em Minas Gerais.	Pontes (2015)
A reforma educacional na América Latina e a disseminação de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais	Mendonça (2014)
Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?	Resende (2005)
Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem.	Machado (2014)
Estudos longitudinais e tratamento de dados ausentes em avaliações educacionais.	Vinha (2016)

Fonte: elaboração própria.

Tabela 14 – Distribuição das Teses e Dissertações no tema Fatores Associados e os títulos de cada trabalho.

FATORES ASSOCIADOS	Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração de empresas no Brasil.	Gracioso (2006)
	Eficácia escolar: estudo de caso na educação profissional do Ceará.	Fernandes (2015)
	Fatores Institucionais Associados à eficácia Educacional dos Cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores.	Campos (2009)
	Fatores associados à Eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas municipais de	Lima (2012)

Fortaleza.	
Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola	Miranda (2012)
Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis / MG	Santos (2014)
Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ: o caso de uma escola no noroeste fluminense	Ramos (2016)
O valor agregado em leitura como indicador de qualidade das escolas municipais de Belo Horizonte	Costa (2011)
Análise de fatores associados ao desempenho escolar de alunos do quinto ano do ensino fundamental com base na construção de indicadores	Machado (2014)
Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração do Distrito Federal	Faria (2017)
Avaliação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): um estudo longitudinal utilizando análise multinível	Oliveira (2007)
Avaliação da igualdade, equidade e eficácia no sistema educacional brasileiro	Karino (2016)

Fonte: elaboração própria.

Tabela 15 – Distribuição das Teses e Dissertações no tema Gestão Educacional e os títulos de cada trabalho.

GESTÃO EDUCACIONAL	Desempenho profissional do professor e do diretor da escola x desempenho escolar do aluno: em busca da coerência	Araújo (2008)
	Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo do projeto geres.	Lima (2012)
	A influência de práticas de gestão no rendimento escolar dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das práticas implementadas pela secretaria de educação de um município de Alagoas.	Diniz Junior (2017)
	Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social.	Moraes (2014)
	Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais no município de Barcelos (AM)	Sales (2015)
	Fatores de eficácia escolar: o caso do instituto de	Rodrigues (2015)

educação Eber Teixeira de Figueiredo.	
Implementação da política de ensino médio integrado no Ceará: relações de influências entre os processos de gestão e análise dos resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico dos egressos da política.	Pereira (2014)
Modelo de gestão em uma escola estadual de educação profissional do Ceará e sua influência no desempenho dos alunos em avaliações externas.	Araújo (2013)
Estudo comparado da ação gestora na apropriação dos resultados do PROALFA: análise de dois casos de sucesso em Governador Valadares.	Ferreira (2012)
Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar	Vicente (2013)
Eficácia escolar e liderança pedagógica dos diretores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte no contexto da gestão democrática.	Gonzaga (2013)
Responsabilização educacional em Pernambuco.	Furtado (2015)
O programa gestão nota 10 do IAS: aproximações com a gestão da qualidade total (GQT) e o movimento das escolas eficazes.	Pinheiro (2012)
Identidade com a profissão docente na trama da eficácia escolar.	Machado (2012)
Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família.	Santos (2010)

Fonte: elaboração própria.

A partir dessa classificação foi possível analisar mais propriamente os objetivos de cada trabalho, as metodologias desenvolvidas e alguns resultados, que estavam contidos nos resumos. Dessa maneira, o que ficou bem explícito foi a existência de similaridades nesses estudos, nos seus métodos e nos objetivos.

Mesmo em estudos sobre Avaliação Educacional, os fatores associados à essas avaliações também são importantes e aparecem como meios para o desenvolvimento dos textos. Além disso, nos estudos sobre Gestão Educacional, as análises de avaliações e dos fatores agregados ao alcance de resultados, também se tornaram bem presentes. Então, como foi possível fazer a distinção de cada tema?

A metodologia adotada foi a de buscar o objetivo principal de cada trabalho. Nos textos sobre Avaliação Educacional, os objetivos mais importantes encontrados foram: a) os estudos de avaliações de políticas públicas que desenvolveram a eficácia nas redes escolares e b) os estudos relacionados aos fatores associados ao alcance e melhoria de resultados em Avaliações em Larga Escala. A partir disso, se desenvolveu a distinção de dois subtemas ou eixos temáticos relacionados ao tema Avaliação Educacional.

Os estudos classificados como Fatores Associados se referiram aos trabalhos que buscaram encontrar os fatores extraescolares e intraescolares que influenciam na Eficácia Escolar. Nesse ponto, não foi possível a distinção em eixos temáticos diferentes, pois todos os trabalhos desenvolveram metodologias compatíveis e semelhantes.

Por último, no caso do tema sobre Gestão Educacional, o objetivo básico desses trabalhos foi o de analisar os impactos da gestão e administração da escola ou dos Sistemas Educacionais, sejam dos Municípios, dos Estados ou do Governo Federal, no desenvolvimento da eficácia nas escolas. Nessa perspectiva, os trabalhos se dividiram em dois eixos temáticos: a) os que analisam os impactos da Gestão Educacional nos resultados em Avaliações em Larga Escala e b) os que analisam os fatores de gestão associados à eficácia. A Tabela 15 demonstra cada tema e eixo temático distribuído pela quantidade de trabalhos relacionados.

Tabela 16 – Distribuição das Teses e Dissertações pelos temas/eixos temáticos e pela quantidade de trabalhos.

Temas	Eixos Temáticos	Quantidade
Avaliação Educacional	Avaliações de Políticas públicas educacionais	4
	Fatores associados aos resultados educacionais	11
Fatores Associados	Fatores Associados à Eficácia Escolar	12
Gestão Educacional	Impactos da Gestão escolar nos resultados em Avaliações em Larga Escala	6
	Análise dos fatores de Gestão na eficácia escolar	9
Total		42

Fonte: elaboração própria.

3.2.1 – Eixo temático: Avaliações de Políticas Pública Educacionais

Os trabalhos relacionados no eixo temático Avaliações de Políticas Públicas Educacionais, se referem aos trabalhos de: Catunda (2012), (Mendonça, 2014), Pontes (2015) e Vinha (2016). Nesses trabalhos o objetivo geral identificado foi o de analisar políticas públicas relacionadas à avaliação de sistemas de ensino e programas educacionais, sobretudo os estudos relacionados às avaliações em Larga Escala.

No estudo de Catunda (2012), o objetivo principal se desenvolveu com o proposto de analisar a qualidade na educação medida nas avaliações dos cursos superiores de Administração, sobretudo utilizando dados do ENADE e do Censo de Educação Superior. Orientado por Robert Verhine, da Universidade Federal da Bahia, o estudo se baseou na teoria da Eficácia Escolar na medição da qualidade de ensino e obteve resultados positivos em relação ao alcance de dados importantes que comprovaram a eficácia dos cursos de Administração, sobretudo em Universidades públicas.

O estudo de Mendonça (2014), com o título *A reforma educacional na América Latina e a disseminação de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais*, teve como objetivo a análise das políticas públicas em avaliação desenvolvidas pelos países da América Latina no período pós 1990. O texto desenvolvido pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFJF, trouxe uma perspectiva sociológica em relação às políticas públicas em Avaliação em Larga Escala nos países do continente. Segundo sua análise, Mendonça demonstrou que as políticas públicas em avaliação externa obedeceram a fatores desenvolvidos pelo Banco Mundial e, ainda, que no âmbito interno, sobretudo no Brasil, criaram seus próprios mecanismos, dependendo da ação dos Estados para a formação dos sistemas avaliativos.

Além do estudo de Mendonça, a UFJF também promoveu o estudo no presente eixo temático de Pontes (2015). Nesse caso, o objetivo foi analisar sistemas de avaliação. Pontes definiu os parâmetros avaliativos utilizados pelo Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, como por exemplo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), além de propor uma nova metodologia de medição da qualidade educacional utilizando os dados do SIMAVE e do IDEB.

O estudo de Vinha (2016), se aproximou nessa perspectiva de análise de dados e desenvolvimento de novas metodologias para aferição educacional e, produzido dentro do Programa de Pós Graduação - Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das

Organização da UnB, analisou as metodologias de avaliação utilizadas e promoveu o desenvolvimento de novas metodologias de avaliação.

Os estudos nesse eixo temático demonstram ser diferenciados. O objetivo principal foi a análise das políticas públicas utilizadas em Avaliação e a discussão sobre os métodos utilizados. Nos estudos de Pontes (2015) e Vinha (2016), que desenvolveram mecanismos diferentes aos propostos pelo cenário nacional para análise e medição dos dados produzidos pelos sistemas de avaliação, a preocupação principal era a análise técnica de sistemas de educação básica. O estudo de Catunda (2014) analisou a qualidade educacional sob a perspectiva dos cursos Superiores de Administração. O estudo de Mendonça (2014), único da área de Ciências Sociais entre as 42 Teses e Dissertações estudadas, sobressai sua análise pelo campo sociológico e pelas influências ideológicas dos sistemas internacionais, como o Banco Mundial, e as influências nos sistemas de avaliação da América Latina nos anos de 1990.

3.2.2 – Eixo temático: Fatores Associados ao alcance e melhoria de resultados em Avaliações.

No eixo relacionado aos estudos sobre fatores associados aos resultados em avaliações, principalmente aos que causaram melhorias de resultados, os autores que correspondem à esses estudos são: Resende (2005), Teixeira (2008), Silva (2010), Corradini (2012), Schattner (2012), Rangel (2013), Viana (2013), Machado (2014), Martins (2015), Schmidt (2015) e Alves (2015).

Nesses estudos, o objetivo geral se relacionou ao estudo dos fatores que promoveram o alcance de resultados e melhoria destes, nas Avaliações em Larga Escala e nos Índices de qualidade. As fontes de dados desses estudos se relacionaram propriamente a essas avaliações e aos índices criados.

O estudo de Resende (2005) apareceu na pesquisa como o primeiro que se relaciona ao Campo em Eficácia Escolar no Brasil, sob orientação de José Francisco Soares, autor de diversos estudos no campo e fundador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse estudo, o autor aborda a temática do Valor Agregado, um dos elementos mais importantes da Eficácia Escolar (TORRECILLA, 2005), relacionando aos resultados alcançados por escolas em Belo Horizonte.

Como principal conclusão desse trabalho se relaciona ao desenvolvimento da prática de estudos dentro do Campo da Eficácia Escolar fazendo estudo de campo em diversas escolas e chegando a resultados que corroboram no desenvolvimento do conceito “escola eficaz”. Sobretudo na análise de que somente algumas escolas preparavam seus alunos para o vestibular da UFMG, enquanto que a maioria não desenvolvia essa possibilidade.

Nos estudos de Teixeira (2008), Silva (2010), Corradini (2012), Schattner (2012), Rangel (2013), Machado (2014), Schmidt (2014) e Alves (2015), o objetivo geral foi o de analisar os fatores associados à melhoria dos resultados escolares em avaliações e programas como, por exemplo, o projeto GERES (Estudo Longitudinal da Geração Escolar) no Rio de Janeiro, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no qual o Brasil participa e o PROEB (Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Apesar da quantidade de estudos, numa análise prévia dos resultados por meio da leitura dos resumos, existe grande proximidade nas suas análises, nos resultados encontrados e nos objetivos. Entretanto, cabe destacar que dentre esses estudos, as pesquisas de Corradini (2012) e Machado (2014), por serem Teses de Doutorado, trouxeram questões diferenciadas e métodos de análise mais desenvolvidas se comparadas às Dissertações de Mestrado. Por exemplo, na pesquisa sobre a comparação entre os dados do PISA e do TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), a autora desenvolveu a questão que na maioria das escolas com destaque nas notas do PISA/TALIS as práticas educacionais dessas instituições justificariam o alcance desses resultados, pois eram práticas diferenciadas das demais.

Os estudos de Viana (2013) e Martins (2015) trouxeram uma particularidade em relação aos outros estudos. Com o objetivo de estudar as melhorias em avaliações educacionais e os fatores que agregaram tais melhorias, os autores se debruçaram no estudo de escolas que se localizam em regiões caracterizadas como de alta vulnerabilidade social.

Segundo o SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) do Estado de São Paulo, criador do IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social), as regiões de alta vulnerabilidade social seriam aquelas que possuem uma baixa situação socioeconômica e estão localizadas em áreas urbanas não especiais. As famílias presentes nessas áreas são classificadas como família jovens.

Martins (2015), ao estudar as escolas em situação de vulnerabilidade, trouxe outra particularidade: o estudo em boas práticas escolares. Nessa análise prévia, Martins desenvolveu o único autor a trabalhar sob a perspectiva das boas práticas escolares,

desenvolvida por Torrecilla (2005). Nesse estudo, o objetivo principal se desenvolveu no entendimento das boas práticas desenvolvidas por escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade e que conseguiram alcançar e ultrapassar os índices avaliativos, sobretudo do IDEB.

A grande questão encontrada, portanto, se relaciona à identificação de práticas educacionais que implicaram no alcance de bons resultados nas Avaliações em Larga Escala, sejam internacionais, nacionais, ou de sistemas Estaduais de ensino. Nessa perspectiva, apesar das particularidades de cada pesquisa, os objetivos foram muito próximos entre os estudos, mesmo que alcançando resultados diferentes.

3.2.3 - Fatores Associados à Eficácia Escolar

No eixo temático relacionado aos fatores associados à Eficácia Escolar, nesse ponto, se relacionam aos trabalhos que procuraram encontrar os fatores que se associam ao que a base teórica desenvolvida por autores do campo das escolas eficazes, tanto nas Avaliações Educacionais e na Gestão quanto propriamente nas práticas educacionais, entendem como fatores que levam uma escola a se desenvolver como Escola Eficaz.

Os trabalhos que foram classificados nessa temática são: Gracioso (2006), Oliveira (2007), Campos (2009), Costa (2011), Lima (2012), Miranda (2012), Santos (2014), Machado (2014), Fernandes (2015), Ramos (2016), Karino (2016) e Faria (2017).

Novamente reitera-se que existem trabalhos que se aproximam dos outros eixos temáticos pelo uso das avaliações e índices avaliativos como fontes de estudo. Contudo, os estudos nessa temática se preocuparam mais em estudar os fatores relacionados à melhoria educacional sem, portanto, analisar a melhoria nos dados como principal objetivo.

O primeiro estudo relacionado ao eixo se relaciona ao estudo que Gracioso (2006) produziu sobre a eficácia escolar presente nos cursos superiores de Administração. O autor analisou os dados obtidos pelos alunos no chamado Provão (Exame Nacional de Cursos), sob a perspectiva da Eficácia Escolar. Como principal resultado, Gracioso entendeu que os dados dessa Avaliação em Larga Escala não produziam, na época do estudo, a possibilidade de se analisar, por exemplo, a questão sobre Valor Agregado aos estudantes do curso, tornando essa avaliação muito obtusa.

A Tese desenvolvida por Oliveira (2007) teve como objetivo principal estudar os efeitos que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) promoveu na educação. O autor utilizou modelos multinível de análise, além de fazer uma pesquisa longitudinal, para obter informações sobre a construção do conhecimento nas áreas de Matemática e Português, em alunos de 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental, na época. Com esse trabalho, Oliveira pôde perceber que o PDE teve influência significativa na melhoria da qualidade educacional.

Entretanto, a maior parte dos estudos desenvolvidos nesse eixo se relacionam aos fatores associados à melhoria educacional, seja em índices avaliativos ou programas de ensino. Nesse sentido, os estudos de Campos (2009), Lima (2012) e Faria (2017) analisaram sob a perspectiva de programas relacionados ao Ensino Superior, como o ENADE por exemplo. Por outra perspectiva, relacionado à educação básica, Miranda (2012), Santos (2014), Machado (2014), Fernandes (2015), Ramos (2016) analisaram os fatores que promoveram as melhorias educacionais sob a perspectiva de programas como o IDEB e o SAE no Rio de Janeiro. Além disso, analisaram a eficácia escolar na gestão dessas instituições, entre outros pontos.

Não obstante, o estudo de Costa (2011) teve como objetivo básico encontrar os fatores associados ao Valor Agregado como modelo de avaliação da educação básica em busca da qualidade educacional. No trabalho de Karino (2016), contudo, o objetivo foi o de pesquisar os fatores relacionados à Equidade, Igualdade e Eficácia nas avaliações da educação básica. Nesses estudos, elementos já discutidos anteriormente como equidade e valor agregado, desenvolveram a base de estudos e análises das pesquisas.

No trabalho de Karino (2016) por exemplo, o que ficou em destaque foi a desigualdade na distribuição de recursos entre escolas de nível mais vulnerável e escolas de nível mais alto. Segundo a autora, isso afeta o desenvolvimento longitudinal dos alunos relacionados nas áreas de escolas mais vulneráveis e que recebem menos recursos.

3.2.4 - Impactos da Gestão escolar nos resultados em Avaliações em Larga Escala.

No eixo sobre os impactos da Gestão nas Avaliações, relacionado ao tema geral Gestão Escolar, os objetivos gerais dos trabalhos foram de identificar os processos relacionados à gestão educacional, mesmo que utilizando dados avaliativos e fatores que promoveram o alcance da melhoria educacional. São trabalhos classificados nessa

perspectiva, os dos autores: Araújo (2008), Machado (2012), Araújo (2013), Gonzaga (2013), Pereira (2014) e Moraes (2014).

Os estudos de Araújo (2008), Machado (2012), Araújo (2013) e Gonzaga (2013) relacionam-se às análises de resultados de escolas eficazes e descrição das práticas de gestão sobre a eficácia escolar. Nessa perspectiva, os autores buscaram nas escolas básicas os fatores da gestão que influenciaram diretamente no alcance de resultados em índices avaliativos.

No caso da pesquisa de Pereira (2014) o objetivo foi de demonstrar e analisar a política de Ensino Médio Integrado das escolas profissionais no estado do Ceará, com relação aos processos de gestão escolar.

Por fim, o estudo de Moraes (2014) promoveu o estudo de práticas de gestão em escolas de alta vulnerabilidade que influíram na melhoria educacional dos alunos daquela instituição de ensino, sobretudo os programas e cursos de ação gestora promovidas na escola e que influenciaram nos resultados satisfatórios nas avaliações Municipais, Estaduais e Federais.

3.2.5. - Análise dos fatores de Gestão na eficácia escolar

Os estudos relacionados ao tema sobre Gestão Educacional, principalmente no eixo temático sobre análise dos fatores de Gestão na eficácia escolar, são: Santos (2010), Lima (2012), Ferreira (2012), Pinheiro (2012), Vicente (2013), Sales (2015), Rodrigues (2015), Furtado (2015) e Diniz Junior (2017).

As análises dessas pesquisas recaíram muito mais aos fatores associados à Gestão Escolar, sobretudo na questão do desenvolvimento da eficácia escolar. O objetivo principal desses trabalhos se fixou principalmente nas questões de gestão e administração relacionados à programas desenvolvidos por Secretarias de Educação de diversos Municípios e Estados além do Governo Federal.

No projeto de Santos (2010) o objetivo foi estudar os fatores de escolas eficazes de São Paulo pela visão dos diretores, professores e funcionários. Nessa perspectiva de estudo, o autor discutiu as percepções dos atores diretamente ligados ao processo de gestão da escola e como identificam os fatores que influenciam na melhoria da qualidade de ensino.

Nos estudos de Lima (2012), Ferreira (2012) e Pinheiro (2012), os objetivos se relacionaram. Os três autores estudaram os impactos e efeitos que alguns projetos

educacionais promoveram na eficácia escolar. Lima pesquisou o projeto GERES de monitoramento da educação básica do Rio de Janeiro, Ferreira o projeto PRAOLFA da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e Pinheiro o programa “Gestão Nota 10” do Instituto Ayrton Senna.

Vicente (2013) pesquisou sobre as características de gestão de uma escola classificada como modelo na cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, Sales (2015) pesquisou sobre as influências que uma gestão de resultados nas políticas públicas educacionais nos anos 2000 em três escolas estaduais de Barcelos (AM), provavelmente analisando de forma crítica as pesquisas em eficácia.

Por fim, o estudo de Rodrigues (2015) analisou os fatores associados à eficácia escolar do Instituto de Educação Eber Teixeira de Figueiredo da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, localizada no município de Bom Jesus do Itabapoana. O trabalho de Furtado (2015) o impacto do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), um incentivo pago aos funcionários da rede estadual de Pernambuco sobre a eficácia escolar. No trabalho de Diniz Junior (2017) o objetivo foi de estudar a influência das práticas de gestão em escolas do Amazonas inseridas na perspectiva do Campo da Eficácia Escolar.

4. CAPÍTULO 3 - TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA EM EFICÁCIA ESCOLAR. Análise dos Fatores Associados à Eficácia Escolar nas Dissertações e Teses

O presente capítulo tem como objetivo principal investigação analisar as tendências da literatura científica a respeito dos fatores associados à eficácia escolar, enfocando as principais discussões teóricas e suas características. Para tanto, toma-se como referência analítica as Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado apresentados no Capítulo 2, aliada aos pressupostos teóricos sobre eficácia escolar expostos no Capítulo 1.

4.1- Tendências das pesquisas em Eficácia Escolar na Iberoamérica

As pesquisas em Eficácia Escolar compõem-se por estudos pedagógicos acerca dos fatores que levam uma escola a atingir ou até melhorar os prognósticos avaliativos, promovendo uma melhora geral e de cada aluno, integralmente e equitativamente (TORRECILLA, 2003). Silva, Bonamino e Ribeiro (2012) analisam as pesquisas feitas nos últimos anos, principalmente no Brasil, pelo Campo em Eficácia e demonstram que existem pesquisas que tratam de diversos fatores, como por exemplo, as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, os recursos escolares, estudos sobre clima escolar e a liderança pedagógica e administrativa, como pontos chave para a melhora escolar. Ainda destacam que as pesquisas sobre escolas eficazes tratam de identificar fatores intraescolares que têm impacto significativo sobre a aprendizagem dos alunos, conseguindo diminuir as desigualdades dadas pela condição social familiar de origem.

Torrecilla ainda afirma que, inicialmente, os estudos em eficácia se caracterizavam pelo estudo de cinco níveis: “liderança educacional, altas expectativas de aprendizagem, ênfase nas habilidades básicas, clima escolar seguro e disciplinado e avaliação do progresso dos alunos” (2005, p. 36703). Entretanto, a partir da década de 1980, esses estudos passaram a se caracterizar sob duas visões principais: “estimar quantitativamente os efeitos escolares, analisando suas propriedades científicas ou identificar os fatores do contexto das escolas que as tornam em escolas eficazes” (TORRECILLA, 2005, p. 36703).

No caso de analisar os efeitos escolares sob uma perspectiva quantitativa, os estudos sobre Eficácia Escolar destinam-se a localizar os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos. As pesquisas que procuram relacionar fatores e desempenho destacam-se pela análise de diversos pontos importantes, tais como: “eficácia docente, clima, recursos econômicos, pré-escolarização, nutrição/desnutrição e educação bilíngue” (TORRECILLA, 2008, p. 347). Em segundo plano, por fim, os estudos etnográficos são os mais raros nesse campo, com alguns trabalhos em alguns países latinoamericanos.

Guiomar Namó de Mello destaca que os estudos em Eficácia, principalmente nas décadas de 1980 e início de 1990, se caracterizaram por mudanças nas suas metodologias por conta do pessimismo pedagógico vivido nos anos anteriores. Desse modo, as pesquisas passaram a se centrar em:

1) estudos de caso de escolas bem-sucedidas às vezes comparando-as com grupos de escolas consideradas de pior desempenho; 2) acompanhamento da introdução de mudanças ou inovações em um conjunto de escolas, com especial atenção para aquelas nas quais as medidas inovadoras atingiram com mais êxito os objetivos esperados; 3) avaliação de programas, tais como, novas formas de ensino de leitura ou inovações na estratégia de treinamento em serviço dos professores, pela qual, após a implementação do programa, foram estudadas as escolas que melhoraram seu desempenho de acordo com os objetivos do mesmo e, em alguns casos, feitas comparações com aquelas nas quais a introdução dos programas não produziram os efeitos desejados (MELLO, 1994, p. 14).

Por esses motivos, a pesquisa em Eficácia pode se caracterizar por múltiplas abordagens práticas sobre a escola. Retomando o que foi exposto por Torrecilla, na Ibero-América as pesquisas em Eficácia Escolar se dividem em quatro análises principais: “estudos sobre eficácia escolar, estudos que procuram encontrar a relação entre determinados fatores e desempenho, avaliações de programas de melhoria e estudos etnográficos sobre a escola” (2008, p. 471).

A respeito dos estudos gerais sobre eficácia iniciaram já na década de 1970 com o “Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana” que serviu de base de dados para os estudos no Instituto de Pesquisas Socioeconômicas da Universidade Católica Boliviana (2008). O que mais chama a atenção desses trabalhos na região é que se desenvolveram sob duas vertentes ou linhas de análise: a primeira se insere na coleta de dados para se medir os fatores associados à melhora na qualidade de ensino e a segunda explora secundariamente dados colhidos para propósitos relacionados à exposição midiática e sem

qualquer aprofundamento das reais questões que os resultados traziam (TORRECILLA, 2008)⁴.

Além desses estudos, destacam-se os que pretendem analisar as avaliações nacionais e tomam por base os interesses de organizações internacionais relacionadas a essa questão como a Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (UNESCO/OREALC) e os organismos nacionais de avaliação criados a partir da década de 1990 como o SAEB no Brasil, o SIMECAL da Bolívia ou o INCE da Espanha.

No que se refere aos estudos sobre as relações entre determinados fatores, o primeiro trabalho na área, em 1984, de Filip *et al.* (In: TORRECILLA, 2008), tinha como objetivo pesquisar as características dos professores na melhoria dos resultados escolares. Nesse intuito, descobriu-se que o fator clima escolar, a relação professor-aluno e as dinâmicas de sala de aula, traziam melhorias no aprendizado, ao se comparar com outras metodologias de ensino e relação professor/aluno.

Sobre a análise de programas de melhoria, foi apresentado principalmente a avaliação dos sistemas de programas nacionais e internacionais como forma de melhoria da qualidade de ensino. Nesse ponto, Torrecilla (2008) afirma que as pesquisas ainda são incipientes, porém se caracterizam por ter uma ampla base de dados das organizações como UNESCO/OREALC ou mesmo o Convênio Andrés Bello. Mesmo assim, as pesquisas nessa linha analisaram os programas de análise dos países como Chile, Equador, Bolívia e México. Os estudos etnográficos, por conseguinte, não possuem vasta pesquisa, baseando-se em algumas teses no México, Venezuela e Argentina.

No caso do Brasil, especificamente, o campo de Pesquisa em Eficácia Escolar ainda é muito incipiente (SOARES, 2002). Contudo, com o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), das avaliações em larga escala como a Prova Brasil e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) enquanto instrumento de monitoramento das aprendizagens no nível da educação básica, o estudo dos resultados educacionais obtidos por meio dessas avaliações tem desafiado a inúmeros pesquisadores

⁴ Sem pretender ser exaustivo, na multiplicidade de trabalhos realizados, a série deve ser sublinhada de trabalho realizado na Venezuela pelo time do Centro de Pesquisa Cultural e Educacional – CICE - (Herrera e Diaz, 1991, Herrera e López, 1992, Herrera, 1993, López, 1996); as teses de Guadalupe Ruiz Cuéllar (1999) e Eduardo Lastra (2001), do México, e as obras de Himmel, Maltes e Majluf (1984; 1995), Zárate (1992) e Concha (1996) do Chile. Os trabalhos feitos na Espanha são numerosos, especialmente os de Aurora Fuentes (1986) e Juan Luis Castejón (1996) e aqueles feitos pelo Centro de Pesquisa e Documentação Educacional – CIDE - (Muñoz-Repiso et al, 1995, Murillo, 1996, e o estudo internacional realizado por este centro juntamente com sete outras equipas de diferentes países, incluindo o Instituto de Inovação Educacional -IIE português coordenado por Bert Creemers sobre o novo tema da “Melhoria da Eficácia Escolar” (Muñoz-Repiso e Murillo, 2003) (2008, p.472).

preocupados com a compreensão de seus usos na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem.

Trata-se de estudos específicos dessa época, que não foram enfatizados na década de 1990, mesmo com a emergência dos primeiros sistemas de avaliação desenvolvidos não ocorreu um impulso nos estudos e pesquisas em Eficácia Escolar nesse período, talvez, pelo fato de ainda não serem censitários. Nesse sentido, convém destacar o livro de Guiomar Namó de Mello, *Escolas Eficazes, um tema revisitado* de 1994, no qual a referida autora já fazia um apelo à urgência do desenvolvimento dos estudos nesse tema, sobretudo “no contexto de profundas mudanças nas demandas educacionais que os novos desenvolvimentos tecnológicos e as novas formas de exercício da cidadania estão colocando aos sistemas de ensino” (MELLO, 1994, p. 9).

Brooke e Soares (2002) afirmam que a pesquisa em eficácia escolar tem início, de fato, com a introdução, nos anos de 1990, do PRO-AV (Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional) iniciativa do INEP e da CAPES para a indução de grupos de pesquisa sobre o tema Avaliação Educacional e Eficácia Escolar. Posteriormente, a criação do Observatório da Educação, programa do governo para o estímulo das pesquisas em educação, e, também, a criação em 2005 da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), entidade que promove o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos, ajudaram a promover a pesquisa no campo da eficácia no Brasil (ALVES; FRANCO, 2009). Com a participação do Brasil no PISA a partir de 2000 e o impacto dos resultados nessa avaliação internacional, fundamentaram o desenvolvimento dessas pesquisas.

4.2 Metodologia de análise das Teses e Dissertações sobre Eficácia Escolar

No segundo capítulo foram selecionadas 42 Teses e Dissertações que, após uma leitura breve dos objetivos dos textos, se relacionavam como pesquisas que compõem o campo teórico da Eficácia Escolar. Ao serem divididas entre os temas Avaliação Educacional, Fatores Associados e Gestão Educacional (Tabela 15 do Capítulo 2), ficou muito evidente que a temática mais abordada foi a que discutia os fatores associados à Eficácia Escolar.

Na temática Avaliação Educacional, 11 textos analisavam os fatores que levavam ao alcance de melhores resultados escolares. No caso da temática Fatores Associados, todos os trabalhos, no total 12, relacionavam-se à discussão dos fatores associados às escolas eficazes.

Na terceira temática, que se discutia sobre a Gestão Educacional, ao todo, 9 trabalhos analisavam os fatores de gestão que se relacionavam ao tema. Portanto, dentre as 42 Teses e Dissertações encontradas com os descritores relacionados à pesquisa nas bases de dados da CAPES e da BDTD, 31 desses trabalhos relacionam-se à busca desses fatores. Abaixo a tabela 15 do Capítulo 2 é retomada para melhor ilustrar essa discussão:

Tabela 17 – Distribuição das Teses e Dissertações pelos temas/eixos temáticos e pela quantidade de trabalhos.

Temas	Eixos Temáticos	Quantidade
Avaliação Educacional	Avaliações de Políticas públicas educacionais	4
	Fatores associados aos resultados educacionais	11
Fatores Associados	Fatores Associados à Eficácia Escolar	12
Gestão Educacional	Impactos da Gestão escolar nos resultados em Avaliações em Larga Escala	6
	Análise dos fatores de Gestão na eficácia escolar	9
Total		42

Fonte: elaboração própria.

Após identificar esse grande número de Teses e Dissertações, ficou claro que o objetivo principal do Terceiro Capítulo seria o de analisar os fatores escolares encontrados nessas pesquisas, que levam uma escola ser classificada como eficaz. Por meio da leitura literal dos textos, atentando diretamente aos objetivos da pesquisa, à metodologia desenvolvida e aos resultados, o que ficou evidente é que grande parte das pesquisas, apesar de utilizarem como base teórica o Campo em Eficácia Escolar, não demonstraram serem pesquisas que tinham como objetivos a análise dos fatores intraescolares que permitem a uma escola alcançar níveis de desenvolvimento pedagógico e resultados além do esperado.

Retomando o que foi citado por Torrecilla, de que as pesquisas encontradas no cenário científico do Campo em Eficácia Escolar se classificam em “estudos sobre eficácia escolar,

estudos que procuram encontrar a relação entre determinados fatores e desempenho, avaliações de programas de melhoria e estudos etnográficos sobre a escola” (2008, p. 471) e, ainda, que os estudos no campo científico da Iberoamérica acabaram por serem direcionados a dois temas principais, que são: “estimar quantitativamente os efeitos escolares, analisando suas propriedades científicas ou identificar os fatores do contexto das escolas que as tornam em escolas eficazes” (TORRECILLA, 2005, p. 36703), ficou evidente que as pesquisas relacionadas nessa dissertação poderiam ser classificadas seguindo esse padrão de análise.

Os resultados encontrados pelos autores em suas Teses e Dissertações abrangem várias dimensões e características. Os fatores da eficácia escolar “abarca itens difíceis de mensurar, pois, para atingi-la, é preciso um trabalho bem feito em todas as áreas da escola, do administrativo ao pedagógico” (BROOKE, 2013, p. 55). Além disso, segundo o próprio Brooke:

[...] analisar as notas dos alunos é um viés possível para medir a eficácia, porém sozinho ele não basta. Hoje temos mecanismos refinados de pesquisa que permitem desvendar pontos específicos, como a qualidade do trabalho de um professor e da coordenação pedagógica ou ainda a capacidade de liderança de um gestor. É um estudo mais detalhado que envolve o acompanhamento de um grupo de estudantes, gestores e docentes durante um período, em um ambiente com condições controladas. Por isso, exigem mais tempo e investimentos para produzir resultados (BROOKE, 2013, p. 57).

Portanto, ao analisar as 31 Teses e Dissertações que se classificaram na temática dos Fatores relacionados aos diversos focos da Eficácia Escolar (Gestão, Avaliação, entre outros) e, para fazer uma análise aprofundada de tais fatores, foram escolhidos os textos que se encaixavam na característica de fazer um estudo etnográfico das escolas, sobretudo por identificar os fatores relacionados ao contexto escolar que levam a escola a se tornar uma instituição eficaz.

Por esse motivo, para ter uma análise mais objetiva dos fatores associados à Eficácia Escolar, as Teses e Dissertações foram classificadas e selecionadas seguindo os elementos:

- a) Trabalhos com o objetivo principal em analisar fatores associados ao alto desempenho escolar;
- b) Pesquisas que utilizaram como base instituições de ensino de Educação Básica;
- c) Pesquisa de campo, com observações, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, como metodologia de análise.

A escolha dessas características se desenvolve nas pesquisas que Mello identifica como “estudos de caso de escolas bem-sucedidas às vezes comparando-as com grupos de escolas consideradas de pior desempenho” (1994, p. 14), ou mesmo no seguimento de pesquisas classificadas por Torrecilla que buscam “identificar os fatores do contexto das escolas que as tornam em escolas eficazes” (2005, p. 36703).

Nesse caso, somente 11 Teses e Dissertações se encaixaram nessa análise, sendo identificados os trabalhos a seguir:

Tabela 18 – Teses e Dissertações que tem como objetivo analisar os fatores intraescolares relacionados à Eficácia Escolar.

Ano	Texto	Título	Autor
2008	Dissertação de Mestrado	Espaços escolares e habilidades de leitura: um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.	Roberta Araújo Teixeira
2010	Tese de Doutorado	Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família.	Márcia Maria Brandão Santos
2012	Dissertação de Mestrado	Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza.	Naira da Costa Muylaert Lima
2012	Dissertação de Mestrado	Avaliação em dois momentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudo de caso de uma escola eficaz.	Rúbia Mara Schattner
2013	Dissertação de Mestrado	Efeito Escola e Efeito Professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar.	Jaqueline Vieira Rangel
2013	Dissertação de Mestrado	Estudo de caso de uma escola da RME-BH com índice socioeconômico baixo em comparação ao seu grupo de referência.	Hamilton Edson Viana
2015	Dissertação de Mestrado	Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais no município de Barcelos (AM).	Marcia Cristina da Mota Sales
2015	Dissertação de Mestrado	Fatores de eficácia escolar: o caso do Instituto de Educação Eber Teixeira de Figueiredo.	Luis Paulo Rodrigues
2015	Dissertação de Mestrado	Estrutura e desempenho escolares: estudo da relação entre esses fatores na qualidade do Ensino Médio na região de Londrina-PR.	Jéssica Josiane Schmidt
2015	Dissertação	Construindo uma escola eficaz: boas	Edivaldo César

	de Mestrado	práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social.	Camarotti Martins
2017	Dissertação de Mestrado	A influência de práticas de gestão no rendimento escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise das práticas implementadas pela Secretaria de Educação de um Município de Alagoas.	Francisco Sepúlveda Diniz Júnior

Fonte: elaboração própria.

Após identificar as Teses e Dissertações que se relacionam como base desse estudo, fica evidente que os textos estão divididos entre os anos de 2008 e 2017. Além disso, no ano de 2015 existe uma grande incidência de trabalhos (4 textos), seguido pelos anos de 2013 e 2012 (com 2 textos cada um), e nos anos de 2008, 2010 e 2017, com um trabalho cada. Em contrapartida, somente o texto de Célio Serafim dos Santos representa uma Tese de Doutorado, todos os demais textos foram feitos nos programas de Mestrado das IES.

Quando são analisados os orientadores desses trabalhos, a tabela 19 demonstra a seguinte situação:

Tabela 19 – Teses e Dissertações analisadas, classificando pelos orientadores e IES.

Orientador	IES	Autor	Percentual
Alicia Maria Bonamino	PUC-RIO	Roberta Araújo Teixeira (2008)	
		Naira da Costa Muylaert Lima (2012)	18,18%
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim	UFJF	Marcia Cristina da Mota Sales (2015)	
		Luis Paulo Rodrigues (2015)	18,18%
Adolfo Ignacio Calderón	PUC-Campinas	Edivaldo César Camarotti Martins (2015)	9,09%
Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	UFJF	Hamilton Edson Viana (2013)	9,09%
Horácio Nelson Hastenreiter Filho	UFBA	Francisco Sepúlveda Diniz Júnior (2017)	9,09%
Lourival Batista de Oliveira Júnior	UFJF	Célio Serafim dos Santos (2010)	9,09%

Manuel Palácios de Cunha Melo	UFJF	Jaqueline Vieira Rangel (2013)	9,09%
Marcos Vinícius David	UFJF	Rúbia Mara Schattner (2012)	9,09%
Ronaldo Baltar	UEL	Jéssica Josiane Schmidt (2015)	9,09%
Total			100,00%

Fonte: elaboração própria.

A Prof.^a Dr.^a Alícia Maria Bonamino da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Prof.^a Dr.^a Maria Izabel da Silva Azevedo Alvim da Universidade Federal de Juiz de Fora possuem duas orientações sobre o tema Eficácia Escolar, enquanto que os pesquisadores Prof.^o Dr.^o Adolfo Ignacio Calderón, Prof.^a Dr.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Prof.^o Dr.^o Horácio Nelson Hastenreiter Filho, Prof.^o Dr.^o Lourival Batista de Oliveira Júnior, Prof.^o Dr.^o Manuel Palácios de Cunha Melo, Prof.^o Dr.^o Marcos Vinícius David e Prof.^o Dr.^o Ronaldo Baltar, possuem um trabalho orientado cada.

Posteriormente, ao analisar as Instituições de Ensino Superior que os trabalhos estão inseridos, dentro dos programas de Pós-Graduação, a tabela 20 demonstra a situação a seguir:

Tabela 20 – Teses e Dissertações pelas IES.

IES	Autor	Percentual
UFJF	Márcia Maria Brandão Santos (2010)	
	Jaqueline Vieira Rangel (2013)	
	Hamilton Edson Viana (2013)	
	Luis Paulo Rodrigues (2015)	
	Marcia Cristina da Mota Sales (2015)	
	Rúbia Mara Schattner (2012)	54,54%
PUC-RIO	Naira da Costa Muylaert Lima (2012)	
	Roberta Araújo Teixeira (2008)	18,18%
PUC-Campinas	Edivaldo César Camarotti Martins (2015)	9,09%
UEL	Jéssica Josiane Schmidt (2015)	9,09%
UFBA	Francisco Sepúlveda Diniz Júnior (2017)	9,09%

Fonte: elaboração própria.

A Universidade Federal de Juiz de Fora aparece, como no capítulo anterior, como a IES que mais produziu Teses e Dissertações no Campo de Pesquisa em Eficácia Escolar, relacionadas aos fatores intraescolares que são tema do capítulo 3. Com 6 trabalhos ao todo, representa aproximadamente 54,5% de todas as pesquisas analisadas nesse trabalho. Enquanto que, entre as demais Instituições, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro representa, aproximadamente, 18,1% dos trabalhos analisados (2 textos no total), e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Federal da Bahia, produziram um trabalho cada.

Além dessa análise, também é importante salientar que as Instituições Públicas de Ensino Superior se sobressaem nessas pesquisas, representando 8 dos 11 trabalhos analisados, ou 72,7% do total, enquanto que as Instituições Privadas representaram 3 textos, ou 27,3% do total de Teses e Dissertações.

No que tange à localização das IES, apenas um trabalho está localizado na região Sul, vindo da Universidade Estadual de Londrina, além de outro trabalho da região Nordeste do País, vindo da Universidade Federal da Bahia. Enquanto que as demais Teses e Dissertações, estão localizadas na região Sudeste, sendo que seis delas são do Estado de Minas Gerais, duas são do Estado do Rio de Janeiro e uma do Estado de São Paulo.

Dessa maneira é possível mapear com maior exatidão os trabalhos desenvolvidos nos programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior no que se relaciona aos objetivos dos estudos em Eficácia Escolar com caráter etnográfico. Contudo, após essa primeira análise, se torna como ponto chave a análise dos fatores relacionados à eficácia presentes nesses textos e a discussão sobre como esses dados se relacionam à bibliografia especializada e discutida nesse trabalho.

4.3 - Objetivos e Metodologia das Teses e Dissertações

Como forma de entender os resultados das pesquisas e buscar, com maior exatidão e objetividade, os fatores relacionados às escolas pesquisadas, se torna importante a análise dos objetivos e metodologias das pesquisas que serão base dessa análise. Por esse motivo, a tabela 21 compõe essas características.

Tabela 21 – Objetivos e Metodologia das Teses e Dissertações.

<i>Autor</i>	Objetivos	Metodologia
<i>TEIXEIRA (2008)</i>	Pesquisa em três escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro que tiveram desempenho diferenciado em Leitura nos dois primeiros resultados longitudinais do Geres (Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005)	Análise in loco dos espaços das escolas para identificar os espaços de leitura presentes na escola.
<i>SANTOS, 2010</i>	Analisar e compreender como as dinâmicas escolares elaboradas, gerenciadas e construídas pelas equipes escolares de duas escolas públicas, situadas em um município da região metropolitana de São Paulo (zona oeste), determinam a eficácia escolar no que diz respeito à produção e à concretização da aprendizagem dos seus alunos.	Os dados obtidos por meio de entrevistas confirmam a presença dos fatores que a literatura aponta como determinantes da eficácia escolar, todavia, com grande ênfase sobre as relações escola-família.
<i>LIMA 2012</i>	O objetivo geral deste trabalho foi investigar as características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará – SPAECE	Os dados foram coletados mediante questionários fechados, aplicados ao grupo gestor e aos professores.
<i>SCHATTNER 2012</i>	Situação de gestão escolar, em que a escola apresenta um resultado de continuidade na evolução dos resultados em duas avaliações e em momentos distintos, situação essa que se diferencia das demais escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Governador Valadares.	Metodologias qualitativas e quantitativas, por meio de entrevista com a gestora, aplicação de questionário aos docentes, reunião para apresentação dos resultados da escola e análise documental, fazendo um paralelo com os dados obtidos e com os aportes teóricos que discorrem sobre gestão e escola eficaz. Pesquisa que analisa o Efeito-Escola.
<i>RANGEL 2013</i>	Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas gestoras e pedagógicas que os profissionais desenvolvem em uma instituição de ensino – doravante Escola Verde, do sistema estadual de ensino de Minas Gerais –, bem como verificar sua relação com os resultados positivos obtidos no PROEB, especialmente na série histórica dos anos 2009 e 2012	Para analisarmos essa realidade, utilizamos entrevistas semiestruturadas com diretores, supervisores e professores da escola pesquisada.

VIANA 2013	O objetivo foi descrever e analisar essa situação e propor Plano de Ação Educacional (PAE) com ações direcionadas ao Grupo de Referência do ISE. Os recursos metodológicos utilizados foram: grupo focal realizado com gestores das escolas que compõem o Grupo de Referência do ISE da Escola Municipal Guimarães Rosa e entrevistas com roteiro semiestruturado com a equipe gestora e os professores da referida escola.	A presente dissertação é um estudo de caso da Escola Municipal Guimarães Rosa, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que possui baixo índice socioeconômico e apresentou melhoria expressiva no desempenho dos alunos do 9º ano do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática no Avalia BH
SALES 2015	O objetivo geral foi analisar o movimento das equipes gestoras da rede estadual de Barcelos no contexto das políticas amazonenses relacionadas com a gestão de resultados.	realizamos a observação das escolas e analisamos os documentos escolares (dados referentes aos resultados de desempenho das escolas nas avaliações do SAEB e do SADEAM, e seus Projetos Políticos Pedagógicos; relatórios de fatores contextuais divulgados pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelo portal QEdu). Além disso, aplicamos um questionário aos membros das equipes gestoras e entrevistamos as Gestoras e os Pedagogos das três escolas.
RODRIGUES 2015	O Estudo de Caso analisou os fatores extra e intraescolares associados à eficácia escolar do Instituto de Educação Eber Teixeira de Figueiredo, instituição de ensino da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, localizada no município de Bom Jesus do Itabapoana, na região Noroeste Fluminense.	Observação <i>in loco</i> na instituição.
SCHMIDT 2015	A proposta desta dissertação é a realização de um estudo exploratório da relação entre estrutura escolar, indicadores e desempenhos educacionais, buscando identificar fatores que, combinados, explicam tipos de desempenho no Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica.	Para isso serão analisados dados do Censo Escolar da Educação Básica sobre a estrutura escolar, os Indicadores Educacionais da Educação Básica e as notas das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
MARTINS 2015	Teve como objetivo estudar as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social.	realizou-se uma pesquisa de campo para coleta de dados empíricos, por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com diretores, professores, funcionários, alunos e

		pais, em duas escolas da rede municipal de ensino, em Ferraz de Vasconcelos, selecionadas de acordo com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2011 e com base no Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
<i>DINIZ JÚNIOR 2017</i>	O objetivo deste trabalho foi de identificar as práticas de gestão educacional implantadas na Secretaria de Educação de um Município de Alagoas que vem se destacando nos resultados do ensino fundamental, bem como analisar as práticas de gestão escolar que explicam a diferença de rendimento entre duas escolas desse mesmo sistema de ensino.	Com estudo de caso único integrado e com recorte temporal de 2013 a 2016.

Fonte: elaboração própria.

4.4 - Resultados da Pesquisa

Após identificar e para melhor analisar os resultados encontrados na leitura das Teses e Dissertações relacionadas à Eficácia Escolar, podendo promover uma visão mais clara e objetiva dos resultados e dos fatores relacionados, os textos foram organizados segundo o ano de publicação e ordem alfabética, seguindo a Tabela a seguir:

Tabela 22 – Teses e Dissertações em ordem cronológica.

Nº	Texto	Título	Autor
1	Dissertação de Mestrado	Espaços escolares e habilidades de leitura: um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.	Roberta Araújo Teixeira
2	Tese de Doutorado	Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família.	Márcia Maria Brandão Santos
3	Dissertação de Mestrado	Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza.	Naira da Costa Muylaert Lima
4	Dissertação de Mestrado	Avaliação em dois momentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudo de caso de uma escola eficaz.	Rúbia Mara Schattner

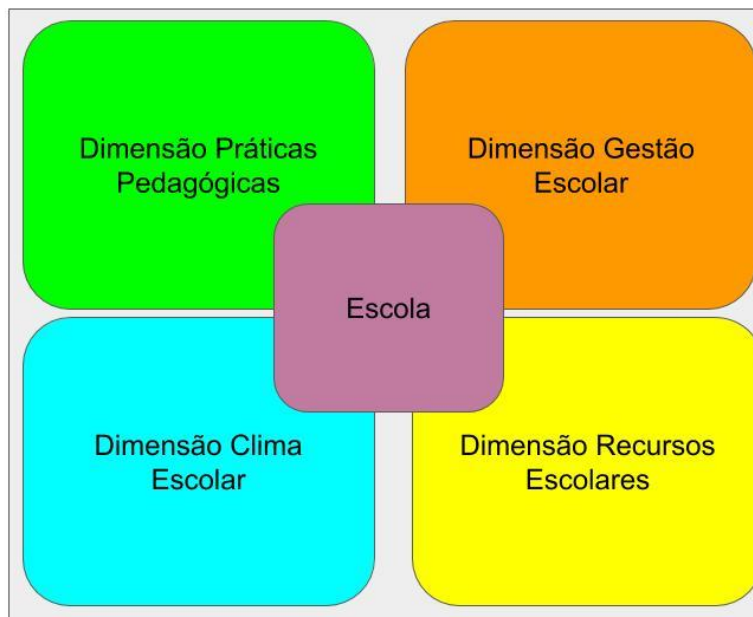
5	Dissertação de Mestrado	Efeito Escola e Efeito Professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar.	Jaqueline Vieira Rangel
6	Dissertação de Mestrado	Estudo de caso de uma escola da RME-BH com índice socioeconômico baixo em comparação ao seu grupo de referência.	Hamilton Edson Viana
7	Dissertação de Mestrado	Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais no município de Barcelos (AM).	Marcia Cristina da Mota Sales
8	Dissertação de Mestrado	Fatores de eficácia escolar: o caso do Instituto de Educação Eber Teixeira de Figueiredo.	Luis Paulo Rodrigues
9	Dissertação de Mestrado	Estrutura e desempenho escolares: estudo da relação entre esses fatores na qualidade do Ensino Médio na região de Londrina-PR.	Jéssica Josiane Schmidt
10	Dissertação de Mestrado	Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social.	Edivaldo César Camarotti Martins
11	Dissertação de Mestrado	A influência de práticas de gestão no rendimento escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise das práticas implementadas pela Secretaria de Educação de um Município de Alagoas.	Francisco Sepúlveda Diniz Júnior

Fonte: elaboração própria.

À essa organização numérica, ainda, foi somada uma organização visual e por cores, onde cada elemento representa uma Dimensão dos fatores associados à Eficácia Escolar. Essas dimensões se classificam pelos tipos de fatores, sobretudo dividindo cada ação e prática, de acordo com os atores relacionados e a abrangência do setor a que o fator está promovendo. O quadro a seguir, construído na pesquisa sobre as Boas Práticas Escolares e Fatores de Alto Desempenho, promovido pelo Estado do Ceará em 2011 e serve como padrão para a pesquisa em andamento (CEARÁ, 2011).

Os fatores então foram categorizados nas seguintes dimensões:

Quadro 1 – Fatores de Alto Desempenho no ambiente escolar.



Fonte: Ceará (2011).

Verifica-se, portanto, que nesse estudo optou-se por dividir os fatores relacionados à Eficácia Escolar em:

- a) Dimensão Práticas Pedagógicas;
- b) Dimensão Gestão Escolar;
- c) Dimensão Clima Escolar;
- d) Dimensão Recursos Escolares;

Após fazer a leitura, identificação e classificação de todos os fatores encontrados nas Teses e Dissertações, a quantidade de fatores encontrados, somando todas as dimensões, resultou num total de 32 fatores associados pelas pesquisas como característicos da Eficácia Escolar. Contudo, ao fazer uma análise comparativa entre a incidência desses elementos entre as Teses e Dissertações, chegou-se à conclusão que muitos deles apareciam em somente uma ou duas pesquisas. Nesse caso, para uma melhor compreensão desses fatores e um aprofundamento dos objetivos deles entre os textos, somente os fatores que apareceram em três ou mais pesquisas foram considerados à essa análise, principalmente por serem classificados em mais ambientes escolares e constituírem uma análise que pode superar algumas realidades sociais e servirem como base para um estudo mais aprofundado dos elementos mais importantes para a construção de uma escola eficaz.

Desse modo, o resultado de análise dessa pesquisa ficou na ordem de 16 fatores relacionados à Eficácia Escolar com maior incidência entre as Teses e Dissertações. A tabela

a seguir classifica os fatores encontrados nessa perspectiva, de acordo com as dimensões a que eles se desenvolvem.

Tabela 23 – Categorização dos fatores associados à Eficácia Escolar, presentes nas Teses e Dissertações das IES.

Nº	Fatores de Alto Desempenho/ Teses e Dissertações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Dimensão Práticas Pedagógicas											
1	1a	Projetos bem estruturados	X	X			X	X		X		X
2	1b	Formação Continuada				X	X			X		X
3	1c	Reforço Escolar				X	X			X		X
4	1d	Avaliações diagnósticas				X	X					X
5	1e	Compromisso com o Ensino Aprendizagem		X			X					X
2	Dimensão Gestão Escolar											
6	2a	Liderança do Diretor				X		X	X	X		X
7	2b	Planejamento utilizando as avaliações externas				X	X	X		X		X
8	2c	Responsabilização dos professores				X	X	X		X		
9	2d	Divulgação dos resultados à comunidade				X	X	X		X		
10	2e	Motivação ao bom trabalho dos funcionários.				X						X
11	2f	Planejamento escolar bem definido				X	X			X		
3	Dimensão Clima Escolar											
12	3a	Clima harmonioso		X	X		X					X
13	3b	Disciplina					X	X				X
14	3c	Participação das famílias na vida escolar					X	X				X
4	Dimensão Recursos Escolares											
15	4a	Boa infraestrutura					X					X
16	4b	Material didático diversificado										X

Fonte: elaboração própria.

Na tabela acima o que fica evidente, segundo uma análise primária dos fatores, que as Teses e Dissertações, em sua maioria, não abrangem as quatro Dimensões relacionadas. Somente os trabalhos numerados como 5 e 10, respectivamente a dissertação de Mestrado de Jaqueline Vieira Rangel e a dissertação de Mestrado de Edivaldo César Camarotti Martins, conseguiram abranger, em seus resultados, fatores em todas as dimensões propostas.

Nesse ponto foi importante analisar as metodologias de coleta de dados empíricos de ambas as Dissertações. No caso do método utilizado para a produção de dados, ambas as pesquisas utilizaram entrevistas semiestruturadas e grupos focais com diversos sujeitos (diretores, coordenadores, professores e alunos), relacionados diretamente com o ambiente escolar. Isso evidencia que a pesquisa de campo, como forma de análise etnográfica da escola, se torna importante na promoção de uma análise mais bem estruturada sobre os fatores escolares, produzindo dados mais completos e abrangentes.

Entre os demais trabalhos, a pesquisa numerada como 6, do autor Hamilton Edson Viana, obteve fatores em três dimensões (Práticas Pedagógicas, Gestão Escolar e Clima Escolar). Na pesquisa também foram utilizadas como metodologias de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais com os diversos sujeitos.

Os trabalhos numerados em 2, 4 e 8 dos autores Márcia Maria Brandão Santos, Rúbia Mara Schattner e Luis Paulo Rodrigues, respectivamente, obtiveram resultados em duas dimensões. Coincidentemente ou não, nas três pesquisas, as dimensões relacionadas foram as mesmas: Práticas Pedagógicas e Gestão Escolar. No trabalho de Santos (2010) a autora utilizou como ferramenta de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os gestores e professores. Já o trabalho de Schattner (2012), foram utilizadas entrevistas com os gestores e questionários aos professores. Por fim, o trabalho de Rodrigues (2015) se baseou na coleta de dados documentais e no trabalho de campo com observação do cotidiano da escola, porém não foi mencionado o uso de entrevistas ou grupos focais.

Os demais trabalhos, numerados em 1, 3, 7, 9 e 11, obtiveram fatores em apenas uma dimensão. No caso, a pesquisa 1, de Roberta Araújo Teixeira na dimensão Práticas Pedagógicas, a pesquisa 3 de Naira da Costa Muylaert Lima na dimensão Clima Escolar e os trabalhos numerados em 7, de Marcia Cristina da Mota Sales, e 11, de Francisco Sepúlveda Diniz Júnior, na Dimensão Gestão Escolar. Por fim, o trabalho numerado em 9 de Jéssica Josiane Schmidt encontrou resultados na dimensão Recursos Escolares.

No caso desses trabalhos, os métodos de análise e coleta de dados se basearam em estudos de dados e observação dos espaços e práticas pedagógicas. O que os diferencia são os objetivos de estudo e análise que se propuseram a fazer.

O trabalho de Roberta Araújo Teixeira que teve como objetivo fazer uma análise *in loco* dos espaços escolares que promovem a leitura dos alunos e que promoveram a melhora dos resultados em Português no Projeto Geres. Por esse motivo, a autora obteve resultados somente na Dimensão Práticas Pedagógicas, por focar somente na questão da análise dos espaços utilizados para a promoção da leitura.

Já a dissertação de Naira da Costa Muylaert Lima, teve como objetivo investigar as características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará – SPAECE, contudo os resultados encontrados estiveram muito mais na ordem da Dimensão Clima Escolar, sobretudo na promoção da participação dos membros internos e externos à escola nas atividades.

O texto de Marcia Cristina da Mota Sales teve como objetivo geral analisar o movimento das equipes gestoras da rede estadual de Barcelos (AM) no contexto das políticas amazonenses relacionadas com a gestão de resultados. Por ser um trabalho voltado à análise de gestão, obteve resultados somente na Dimensão Gestão Escolar. Esse foi o mesmo caso do texto de Francisco Sepúlveda Diniz Júnior, que teve como principal objetivo identificar as práticas de gestão educacional implantadas na Secretaria de Educação de um Município de Alagoas que vem se destacando nos resultados do ensino fundamental, bem como analisar as práticas de gestão escolar que explicam a diferença de rendimento entre duas escolas desse mesmo sistema de ensino.

Por fim o trabalho de Jéssica Josiane Schmidt teve como objetivo a realização de um estudo exploratório da relação entre estrutura escolar, indicadores e desempenhos educacionais, buscando identificar fatores que, combinados, explicam tipos de desempenho no Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica. Por esse motivo, os resultados encontrados nesse trabalho estiveram na Dimensão Recursos Escolares.

4.5 - Fatores associados à Eficácia Escolar

Após realizar a organização das Teses e Dissertações nas dimensões de fatores associados à Eficácia Escolar, o próximo passo se compõe no estudo desses fatores, confrontando os resultados obtidos pelos pesquisadores e, analisando quais são as tensões, os conflitos, as proximidades e as relações que podem ser feitas entre os textos. Dessa forma, será possível o entendimento de quais fatores foram citados e trabalhados em mais de uma dissertação, como foi a análise feita pelos autores e a importância desses fatores na construção de uma escola eficaz.

Soares (2007), com base nas pesquisas de Samonns *et al.* (1995) e Cotton (2004) elenca os fatores escolares relacionados à Eficácia Escolar que devem estar presentes nas escolas:

1. Direção (socialmente legítima, profissionalmente competente, firme, objetiva e participativa).
2. Visão e metas compartilhadas (unidades de propósitos, decisões colegiadas, todos são responsáveis).
3. Ambiente de aprendizagem (clima de ordem, ambiente de trabalho agradável).
4. Concentração no ensino/aprendizagem (bom uso do tempo, orientação para obtenção de resultados cognitivos).
5. Ensino estruturado (organização eficiente, clareza de objetivos, ensino com um sólido projeto pedagógico subjacente).
6. Altas expectativas (altas expectativas sobre todos, expectativas comunicadas, proposição de desafios intelectuais).
7. Reforço positivo (disciplina clara e acordada, feedback).
8. Monitoramento (monitoramento do desempenho dos alunos, avaliação da escola).
9. Direitos e responsabilidades dos alunos (autoestima, responsabilidade, controle do trabalho).
10. Parceria família/escola (envolvimento dos pais no aprendizado dos filhos).
11. Organização voltada para a aprendizagem (desenvolvimento da profissionalização e do clima organizacional) (SOARES, 2007, p. 15).

Nas pesquisas elencadas, muitos dos fatores descritos por Soares aparecem como resultados. Por isso, a análise dessas pesquisas traz uma organização dos principais elementos pesquisados. Para atingir esse objetivo, analisaram-se os fatores divididos entre as quatro dimensões já citadas anteriormente: Práticas Pedagógicas, Gestão Escolar, Clima Escolar e Recursos Escolares.

4.5.1- Fatores relacionados na dimensão Práticas Pedagógicas

A primeira dimensão relacionada com as Práticas Pedagógicas se insere nas ações e atividades relacionadas diretamente com as situações de aula entre os sujeitos, como professores e alunos. Nesse sentido foram elencados nessa pesquisa cinco fatores que se compreendem dentro dessa perspectiva: Compromisso com o Ensino Aprendizagem, Reforço Escolar, Formação Continuada, Projetos bem estruturados e Avaliações diagnósticas.

4.5.1.4 Fator 1a: relacionado aos “Projetos bem estruturados”.

Na questão levantada como 1a ou “Projetos bem estruturados”, cinco autores citaram esse fator como importante. No texto de Martins, por exemplo, o autor coloca como uma Boa Prática Escolar o trabalho com projetos diversificados com os alunos, onde os conteúdos foram tratados de forma “diversificada e contextualizada” (2015, p. 167). Entre os principais projetos citados no trabalho estão: combate às drogas, cantinho de leitura, palavra cantada, recreio legal, projeto de meio ambiente, projetos sociais, entre outros.

Outra pesquisa que também se relaciona com projetos, Teixeira (2008) identifica que existe na escola usada como base de estudo, um projeto de leitura e uso dos espaços escolares para o desenvolvimento da prática de leitura. Rangel (2013) também identifica em sua pesquisa que, como fator de desenvolvimento da escola pesquisada, a participação dos alunos em Olimpíadas e Campeonatos externos, ajudaram nessa melhoria dos resultados. Vianna (2013) identifica a participação da escola em viagens, projetos de desenvolvimento da língua, poemas, construção de sólidos geométricos, “Mama África” sobre a conscientização da cultura afrodescendente. Além desses autores, Rodrigues (2015) identifica o desenvolvimento de projetos como: projeto de leitura, prevenção da gravidez na adolescência, prevenção à violência e aceitação das diferenças e Conhecendo e Preservando o Patrimônio Público Brasileiro, como projetos desenvolvidos na escola e que são importantes para o desenvolvimento do aluno.

4.5.1.3 Fator 1b: relacionado à “Formação Continuada”,

O fator Formação Continuada dos profissionais da educação também aparece como um fator importante e citado em quatro das 11 Teses e Dissertações. Segundo Schattner (2010) as ações de monitoramento e responsabilização dos resultados, sobretudo em relação aos professores, deve ser relacionada à uma formação contínua do corpo docente, onde a gestão:

Promove e lidera a elaboração participativa, do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico, com base em estudo e adequada compreensão sobre o sentido da educação, suas finalidades, o papel da escola, diagnóstico objetivo da realidade social e das necessidades educacionais dos alunos e as condições educacionais para atendê-las (SCHATTNER, 2012, p. 51).

Martins (2015) demonstra que mesmo sendo um fator de menor incidência entre os sujeitos em sua pesquisa, a formação continuada foi apontada como um fator importante, onde os cursos realizados e as formações em reuniões ajudam os professores que “demonstram mais facilidade para ministrar o conteúdo para os alunos” (2015, p. 148).

4.5.1.2 Fator 1c: relacionado à Prática Pedagógica descrito como “Reforço Escolar”.

O fator denominado como Reforço Escolar remete-se a ação desenvolvida de completar o ensino dos alunos que não atingiram os resultados básicos, ou até mesmo possuem alguma defasagem no aprendizado, promovendo aulas extras no contraturno ou, até mesmo, aulas especiais e localizadas para esses alunos no período de aulas. Martins (2015), em sua pesquisa, salienta ainda que nesse ponto é importante a relação de uma prática gestora de avaliação constante dos resultados e monitoramento constante do aprendizado do aluno para a identificação dos possíveis problemas que podem ser enfrentados nas aulas de reforço. Na visão dos professores, Rangel (2013) aponta a importância da prática da recuperação contínua, que é aquela feita durante o processo de aprendizagem e o período de aulas, e as aulas de reforço, inclusive com a participação de alunos monitores.

4.5.1.5 – Fator 1d: relacionado às “Avaliações Diagnósticas”.

O fator relacionado à eficácia escolar denominado como “Avaliações Diagnósticas”, 1d na tabela de classificação, entende-se como o elemento que está inserido no âmbito das avaliações internas, não tanto relacionada aos resultados, mas, sim, do desenvolvimento pedagógico e de competências dos alunos. Nesse sentido, o estudo de Schattner (2012) elenca as avaliações diagnósticas como fator importante, pois teve como objetivo fazer um estudo da Avaliação de alunos em dois momentos no contexto escolar: o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo, Schattner identificou que a avaliação dos alunos nesses dois períodos é importante para promover uma escola eficaz.

Rangel (2012) relaciona esse fator da avaliação diagnóstica com outro fator que será apresentado à frente: o Planejamento utilizando os resultados das Avaliações Externas, na Dimensão Gestão Escolar. Na escola pesquisada pela autora, a prática da avaliação contínua e da apropriação dos resultados pelos professores, levou à uma cultura de monitoramento e investigação dos resultados dos alunos. Segundo a autora, pode-se entender que: “A partir do conceito de cultura escolar, pode-se inferir que a cultura da Escola Verde, identificada através

das práticas escolares, está voltada para a manutenção da regularidade de bons resultados” (2012, p. 80).

4.5.1.1 Fator 1e: “Compromisso com o Ensino e Aprendizagem”.

O Compromisso com o Ensino e a Aprendizagem, segundo Martins (2015), se concebe no compromisso firmado entre gestão, professores e alunos no desenvolvimento de ações que promovem a melhoria no desempenho dos alunos, tanto nas avaliações internas quanto nas avaliações externas. Ainda na pesquisa desse autor, “o compromisso com o ensino e com a aprendizagem ganha concretude na preocupação de toda a equipe escolar com o desempenho dos alunos” (2015, p. 137). No caso da pesquisa de Schattner (2012), a relação do compromisso com a aprendizagem dos alunos se relaciona com a preocupação de tentar diminuir as distorções entre os alunos e as práticas de promover aulas de reforço a esses alunos, quando em dificuldade. Essa relação se concretiza também no fator relacionado ao reforço escolar, que será tratado posteriormente.

Nas palavras de Schattner (2012):

Ao solicitar a gestora para falar um pouco de como é realizado o planejamento das intervenções frente aos resultados obtidos pela escola nas avaliações externas e internas, ela deixou claro que não espera vir os resultados das avaliações externas para o planejamento. Em fevereiro, é feita a avaliação diagnóstica do 1º ao 5º ano, os professores em posse dos resultados já sabem como estão os alunos. E se o aluno desenvolve pouco, após um mês, inicia-se a intervenção. São utilizadas várias estratégias de intervenção, algumas citadas pela gestora foram: a professora da biblioteca que fica na sala com os alunos que estão desenvolvendo e a professora regente fica com os alunos com dificuldade, pois é o professor que sabe o que realmente os alunos precisam; o agrupamento temporário, que é feito entre duas turmas, uma professora fica com os alunos que estão desenvolvendo e a outra com os alunos que apresentam dificuldades. Todas sistematizadas e planejadas (SCHATTNER, 2012, p. 41).

Na pesquisa de Santos (2010) vários professores entrevistados ressaltam o aspecto da importância em entender a responsabilidade dos professores em fazer o aluno desenvolver suas características cognitivas e pedagógicas. Por isso, a compreensão da realidade do aluno e da visão de trazer o conteúdo para essa realidade se insere nessa perspectiva de ação como prática pedagógica importante (SANTOS, 2010).

4.5.2- Fatores relacionados na Dimensão Gestão Escolar

A Dimensão Gestão Escolar compõe dos elementos e fatores ligados às ações e práticas relacionadas à gestão da escola, sejam de ações externas, como os programas realizados pelos governos federais, estaduais ou municipais, por meio de suas secretarias, e as ações internas, como as ações proporcionadas pela direção e coordenação da instituição escolar. Deve-se ressaltar que foi a dimensão que mais encontrou resultados nessas pesquisas (com 6 fatores) e a segunda onde mais Teses e Dissertações trouxeram resultados efetivos (6 trabalhos).

Dentre os aportes teóricos elencados nessas pesquisas, a autora Heloísa Lück foi citada por todas as pesquisas e se classifica como referência nessa perspectiva. Segundo a autora, sobre a importância da gestão nesse cenário:

Os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades (LÜCK, 2000, p. 2).

4.5.2.1 – Fator 2a: relacionado à “Liderança Pedagógica do Diretor”

O fator classificado como 2a “Liderança Pedagógica do Diretor” apareceu como resultado nas pesquisas de Schattner (2012), Viana (2013), Sales (2015), Rodrigues (2015) e Martins (2015), representando um elemento importante nessa análise, sobretudo na atuação da direção nas atividades escolares, no planejamento pedagógico e na promoção da melhoria dos resultados das escolas pesquisadas.

No trabalho de Schattner (2012), por exemplo, a autora discute que na visão dos professores, a direção da escola pesquisada tem um grande envolvimento com as ações pedagógicas da escola e com o planejamento, além de ação na “organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade” (2012, p. 47).

Viana (2013) demonstra que na direção da escola eficaz que pesquisou, o conceito administrativo adotado pela direção é a da “gestão participativa” que, segundo Lück:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 1996, p. 37).

No trabalho de Rodrigues (2015) apareceu como característica da gestora o conceito de planejamento estratégico onde a “equipe gestora, quinzenalmente, analisa a instituição sob vários ângulos, buscando definir os seus rumos” (2015, p. 95).

A concepção participativa da direção também apareceu no trabalho de Martins (2015). Segundo sua pesquisa, o diretor da escola eficaz pesquisada, “consegue conscientizar os professores, sobre a importância do cumprimento das metas, mantendo um diálogo aberto, incentivando o auxílio mútuo e a orientação pedagógica” (2015, p. 143-144).

4.5.2.4 – Fator 2b: relacionado ao “Planejamento utilizando as Avaliações Externas”.

O fator denominado como “Planejamento utilizando as Avaliações Externas” relaciona-se com a utilização pelos grupos gestores escolares dos resultados das avaliações externas presentes em cada unidade, como parâmetro para o planejamento das atividades anuais do âmbito escolar. Tanto Schattner (2012), quanto Rangel (2013), Viana (2013) e Schmidt (2015), que estão relacionados em ambos os fatores, fazem essa correlação, onde os resultados obtidos nas Avaliações Externas são utilizados no planejamento escolar e os professores são responsabilizados a buscar desenvolver práticas para a melhoria dos alunos.

Rangel (2013) cita que na escola pesquisada, existem reuniões pedagógicas, por área de conhecimento, para discussão dos projetos e dos resultados de avaliação. Viana (2013) também afirma que existe uma apropriação dos resultados do Avalia-BH nas reuniões pedagógicas para a formação de projetos e práticas na escola. Rodrigues (2015) coloca também que, quanto aos resultados das avaliações externas, os mesmos são analisados por toda a Equipe Gestora e são traçadas estratégias para sanar as dificuldades apresentadas para a turma em questão, sendo estas incluídas no planejamento inicial, o qual acontece em fevereiro e ainda ao final do ano.

Os resultados apresentados pelas escolas também podem ser usados para a responsabilização dos pais e familiares no ensino e aprendizagem dos alunos. Os mesmos autores citados no item anterior, também discutem que as escolas pesquisadas, além de utilizar os resultados internamente, também fazem a “Divulgação dos Resultados à Comunidade”.

4.5.2.3 Fator 2c: relacionado à “Responsabilização dos professores”.

O fator 2c, “Responsabilização dos professores”, aparece como importante nessa pesquisa. Schattner (2012), ainda relacionando com o trabalho de liderança do diretor na Gestão escolar, analisa que existe um trabalho de responsabilização de todos os sujeitos, principalmente dos professores, nos resultados escolares. Segundo a visão dos professores, a direção da escola pesquisada por Schattner promove a elaboração participativa do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico, dando voz aos educadores no sentido de responsabilizá-los pelo processo de organização escolar.

Essa perspectiva se insere no conceito de responsabilização pelos resultados como ponto positivo ao desenvolvimento da educação (BAUER; ALAVARSE; PORTELA, 2015). e na prática da gestora em analisar os resultados da instituição nas avaliações externas e planejamento interno. Rangel (2013) afirma em sua pesquisa que a direção propõe aos professores a discussão dos resultados das avaliações externas, bem como a utilização desses resultados no planejamento escolar.

4.5.2.5 – Fator 2d: relacionado à “Divulgação dos Resultados à Comunidade”.

Rodrigues (2015) cita que a escola optou por oferecer aos estudantes um Conselho de Classe Participativo, o qual acontece bimestralmente, “sendo dinamizado pela equipe pedagógica e conta com a participação da direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, pessoal da secretaria escolar, professores, alunos e pais e ou responsáveis de alunos de todos os segmentos de ensino” (2015, p. 115). Nessas reuniões os responsáveis são informados dos resultados e, conjuntamente, buscam analisar as ações que poderiam ser realizadas para a melhoria desses resultados. Nas pesquisas de Schattner (2012), Rangel (2013) e Martins (2015), nas escolas pesquisadas pelos autores os resultados são divulgados à comunidade por meio dos quadros de avisos nas escolas, sem uma ação direta ou dinâmica da instituição.

4.5.2.2 – Fator 2e: relacionado à “Motivação ao bom trabalho do funcionário”.

No caso do fator 2e, “Motivação ao bom trabalho do funcionário”, a pesquisa de Schattner (2012) apresenta o fator como uma continuidade do item relacionado à “Liderança do Diretor”. Segundo a pesquisa, o diretor promove e motiva os funcionários a participarem

das atividades escolares, principalmente por meio da participação do planejamento. Contudo, não existe uma ação efetiva, como uma premiação ou algo do tipo.

A ação classificada como motivação na pesquisa de Martins (2015) consistiu na percepção dos professores e funcionários de que todos são educadores dentro da escola. Os funcionários motivados a educar e servir como bom exemplo, se sentem motivados a promover o bem-estar dos alunos na escola.

Diniz Júnior (2017), ao analisar os diversos aspectos gestores da escola com bons resultados, cita que na visão do diretor ele “entende que a liderança é fundamental na gestão da escola e que o gestor deve ‘contagiar’ as pessoas com o que elas têm de melhor” (2017, p. 88).

4.5.2.6 Fator 2f: relacionado ao “Planejamento escolar bem definido”.

O fator “Planejamento bem definido”, 2f, relaciona-se à organização que a gestão escolar possui para definir, discutir e promover o planejamento das ações que farão parte dos projetos e práticas da escola durante o ano. Nesse caso, Schattner (2012) afirma que a direção da escola pesquisada, segundo a visão dos professores:

Promove e lidera a elaboração participativa, do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico, com base em estudo e adequada compreensão sobre o sentido da educação, suas finalidades, o papel da escola, diagnóstico objetivo da realidade social e das necessidades educacionais dos alunos e as condições educacionais para atendê-las (SCHATTNER, 2012, p. 47).

Essa conclusão se relaciona a outros fatores descritos pela autora em seu estudo e que também aparecem como ações positivas da gestão escolar, como: prática de gestão participativa; aplicar na prática fundamentos e diretrizes consistente; adoção de uma visão abrangente de escola. Isso demonstra que a gestão escolar está ligada a uma série de componentes importantes.

Lück afirma que a articulação entre professores e gestão se torna importante para garantir um desenvolvimento da escola.

Articule e englobe as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora (LÜCK, 2009, p. 15)

Rangel (2013) cita que a gestora, na instituição que pesquisou, promove um planejamento escolar por área de conhecimento, além de promover, todas as semanas, reuniões administrativas com a supervisão e a coordenação e reuniões pedagógicas com os professores. A direção da escola pesquisa e promove o que Lück (2009) conceitua ser uma gestão pedagógica, onde o aspecto e o enfoque principal do gestor é a participação direta nos planos e práticas educacionais, a participação nas reuniões e discussão com os professores dos projetos desenvolvidos na instituição.

No caso estudado por Rodrigues (2015), ocorre um aspecto muito próximo da pesquisa de Rangel (2013). No instituto escolar pesquisado existe a prática do Conselho de Classe Participativo, do Planejamento Coletivo e de reuniões semanais com os professores para discutir projetos e práticas. Nesse sentido, alunos, professores e pais, participam ativamente da gestão escolar, a direção se coloca como promotora de um clima de responsabilização de todos os sujeitos na busca por resultados eficazes. Além disso, na escola estudada por Rodrigues (2015):

[...] exige o cumprimento do tempo disponibilizado para planejamento no espaço da instituição. A partir da exigência do cumprimento semanal do horário de planejamento, todo professor que tem sua matrícula lotada na instituição deve apresentar a sua disponibilidade para alocação das aulas no quadro de horários. Por determinação da direção, o docente deve reservar o dia que a unidade escolhe, no turno da noite, para o cumprimento do planejamento semanal, uma vez que este horário não possui atividades que envolvem os alunos (RODRIGUES, 2015, p 96).

4.5.3- Fatores relacionados na Dimensão Clima Escolar

Na Dimensão Clima Escolar serão abarcados os fatores que se relacionam ao que se entende como a relação interna existente na escola, entre todos os sujeitos. Abramovay (2003), ao fazer um longo estudo sobre clima escolar em 14 capitais brasileiras, afirma que essa dimensão se torna importante no desenvolvimento da escola.

As iniciativas, consideradas inovadoras porque propiciam processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovendo uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos. E, neste sentido, permitem um contraponto aos diferentes tipos de problemas vivenciados, contribuindo para a diminuição da violência na escola – indisciplina, agressões, ameaças, intimidações -, para a melhoria do desempenho escolar e para a promoção da motivação de alunos e professores (ABRAMOVAY, 2003, p. 37)

4.5.3.1 Fator 3a: relacionado ao “Clima Harmonioso”

O primeiro fator identificado é o que foi chamado de “Clima harmonioso” (3a) ou mesmo “Bom clima escolar”. Nesse sentido, Martins (2015) identificou em sua pesquisa que as regras de convivência claramente estipuladas e a incisiva ação da gestão para controlar a disciplina, são fatores que colaboram para que a instituição escolar eficaz tenha um bom clima escolar. Segundo o autor:

[...]os professores são atenciosos, cobram disciplina dos alunos e passam lição de casa, sempre agindo com muito respeito, melhorando o comportamento dos alunos. São profissionais que cultivam uma cultura escolar positiva, na medida em que pensam no futuro, sempre buscando o melhor para o seu aluno (MARTINS, 2015, p. 142).

A concepção de que os professores são responsáveis pelo bom clima escolar, sobretudo por serem atenciosos e pensarem o melhor para os alunos é corroborada por Santos (2010) onde a autora indica que “os professores precisam ser sensíveis para perceber e refletir sobre as variações de contexto que ocorrem em cada sala de aula”, (2010, p. 109). Além disso, a autora também cita a condição de “amizade, gostar do que faz e comunicação estabelecida” (2010, p. 110) também como fatores preponderantes para um bom clima escolar.

Rangel (2012) já coloca o clima escolar sob uma perspectiva da ação para valorizar os resultados e méritos dos alunos, que a escola produz um bom clima por valorizar as melhorias ocorridas dentro dos processos de avaliação, criando o que a autora afirma ser uma cultura escolar. Nesse sentido:

Observa-se, neste relato, que a cultura da escola valoriza os resultados educacionais, de forma que os sujeitos sociais que nela atuam se sintam responsabilizados por eles. Verifica-se, igualmente, que a construção histórica e social da cultura organizacional da Escola Verde pauta-se na união da equipe escolar em torno de um trabalho que visa à obtenção de resultados positivos (RANGEL, 2012, p. 80).

4.5.3.2 Fator 3b: relacionado à “Disciplina”.

A “Disciplina” (3b) foi outro fator relacionado ao Clima Escolar. Abramovay afirma que existe uma clara correlação entre os níveis de violência e de desempenho nas escolas. Martins, como já dito, identificou que a busca por regras e pela aplicação da disciplina na escola, promove um bom clima escolar, ou sobretudo, um clima harmonioso (2015). Mesmo assim, a divisão entre clima harmonioso e disciplina foi necessário para pautar objetivamente a influência de cada um nesse processo, dado que no fator clima harmonioso, os trabalhos de Martins (2015) e Santos (2010) se fixaram na relação entre professor e aluno, enquanto que Viana (2013) direciona o clima escolar propriamente à questão do controle da disciplina em sala de aula, sobretudo no que discute abaixo:

Fazer com que a escola tenha um bom ambiente escolar; alunos aprendendo com tranquilidade, sem tumulto nas salas de aula; atitudes firmes com ações e comportamentos coerentes por parte dos professores, gestores e os próprios estudantes, buscando um bom desempenho escolar; o comportamento do professor em sala de aula, sua forma de conduzir a aula, de dar espaço à participação dos alunos, à maneira como exige disciplina, sua presença, a exigência com os deveres e a sua correção em sala de aula, a participação da família na qualidade da aprendizagem dos alunos, são desafios da escola para buscar um clima favorável à qualidade da aprendizagem dos alunos (VIANA, 2013, p. 76).

4.5.3.3 Fator 3c: relacionado à “Participação das famílias na vida escolar”.

Como terceiro fator relacionado ao Clima Escolar se apresenta a 3c ou a “Participação das Famílias na vida escolar”. Martins (2015) discute que a participação da família é fator importante para o desenvolvimento de um bom clima escolar e, conseqüentemente, na melhora dos resultados escolares. Essa parceria entre escola e família é feita com a responsabilização e participação dos pais nos deveres de casa, com projetos pedagógicos específicos para os familiares desenvolverem com os alunos e convites para participação em reuniões e atividades da escola.

No trabalho de Viana (2013) também foi evidenciado o trabalho da gestão em promover a participação dos familiares na vida escolar. Sobretudo ao afirmar que uma estratégia para a participação dos pais foi a de sortear brindes em cada reunião. Por ser uma escola em região vulnerável, essa estratégia foi eficaz.

As escolas situadas em regiões com alta vulnerabilidade social precisam criar estratégias para trazer a família para dentro da escola como parceira visando uma ação mais eficaz no aprendizado de seus filhos, tendo o cuidado de não atribuir o baixo desempenho de seus alunos somente às suas condições socioeconômicas (VIANA, 2013, 68).

Santos (2010) conseguiu compreender em sua pesquisa que a participação dos pais, segundo a visão dos professores e gestores, é vista como garantia da eficácia escolar, sobretudo no relacionamento dessa participação com as características de uma aprendizagem efetiva.

Segundo os depoimentos dos entrevistados, a participação dos pais é vista como tendo grande importância na consecução da eficácia escolar. Essa participação, à qual repetidas vezes eles se referiram, tem pelo menos dois sentidos: pode-se entender participação como estar junto com, assim como realizar algo junto com alguém de modo a ter objetivos comuns para alcançar as mesmas metas (SANTOS, 2010, p. 128-129).

4.5.4- Fatores relacionados na Dimensão Recursos Escolares

Na Dimensão Recursos Escolares, o que mais se relaciona são as percepções quanto aos materiais disponíveis na escola, como: materiais didáticos e paradidáticos, estrutura escolar e recursos. Segundo Soares (2011) “estudar a qualidade de uma escola consiste em verificar se cada uma de suas estruturas está funcionando a contento” (2011, p. 13-14). Além disso,

[...] a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, que dispõe da infraestrutura necessária, que ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos, e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava (SOARES, 2011, p.14).

Os fatores relacionados à essa dimensão, presentes nas pesquisas, somente se dividiram em 4a, “Boa infraestrutura”, e 4b, “Material Didático”.

4.5.4.1 Fator 4a: relacionado à “Boa Infraestrutura”.

No tocante à “Boa Infraestrutura” foram agrupados nesse fator tanto as questões de as salas de aula serem adequadas, quanto a presença de sala de informática, ou mesmo que a merenda seja de boa qualidade. Nesse sentido, Martins (2015), em sua pesquisa, identificou diversos fatores que corroboram com uma boa estrutura escolar, como, por exemplo, a percepção da merenda ser de boa qualidade. Entretanto, é importante citar que esse fator teve pouca incidência entre os sujeitos analisados. Mesmo assim, o autor faz a seguinte ressalva sobre esse item:

Nessa ótica, em regiões de alta vulnerabilidade social, onde um percentual significativo dos alunos não possui acesso a uma alimentação balanceada e saudável em suas residências, a merenda escolar de boa qualidade se revela como um fator de alto desempenho. Conforme relatados pelos alunos, quando estão bem alimentados apresentam um rendimento escolar mais profícuo (MARTINS, 2015, p. 147).

Rangel (2012) também aponta uma boa infraestrutura como fator importante. No caso de sua pesquisa, os sujeitos mostraram que além de ter uma boa estrutura, é necessário também o cuidado com ela. Isso ficou evidente na pesquisa da autora que, além disso, também citou a presença de uma sala de informática como um fator importante para uma escola ser eficaz.

4.5.4.2 Fator 4b: relacionado ao “Material Didático Diversificado”.

No último fator, relacionado ao “Material Didático Diversificado”, somente na pesquisa de Martins (2015) apareceu essa característica. O que é importante destacar é que como fator de eficácia, o material didático bem cuidado e distribuído a todos os alunos acabou sendo colocado em um plano bem pormenorizado em relação a outros fatores ou mesmo outras dimensões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ou Conferência de Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, afirmava que o mundo teria diversos desafios no âmbito educacional para o milênio que se avizinhava. Um dos principais itens discutidos nessa conferência foi a necessidade de se desenvolver uma educação de qualidade e com equidade, para todos os alunos, sem distinções. Cada país se responsabilizava por garantir o direito a aprendizagem a todos os seus cidadãos.

Os questionamentos acerca dessas novas urgências educacionais recaíram em como garantir que a educação que está sendo ofertada pelos sistemas de ensino, é de qualidade? Além disso, quais qualidades um sistema de ensino deve ofertar aos seus cidadãos? Como medir toda essa situação?

O que se viu, especialmente no Brasil, foi que existia a necessidade de medir a qualidade da educação pública ofertada pelo Estado. Já no final da década de 1980, o país se reorganizava após os anos da Ditadura Militar e discutia uma nova Constituição, onde já se desenhava, nos artigos 205 e 206, as novas aspirações de democratizar o ensino básico e dar oportunidades iguais a todos (BRASIL, 1988). O artigo 214 da Constituição ainda trazia a necessidade de formação de um Plano Nacional de Educação.

As aspirações de Jomtien, no Brasil, se revelaram na formação de uma política voltada ao desenvolvimento de um sistema de avaliação em Larga Escala. As avaliações externas se tornaram no principal instrumento de garantia de uma educação de qualidade (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009). Nesse momento foi fundado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) como forma de desenvolver as primeiras formas de medição da qualidade que estava sendo ofertada pelo sistema educacional brasileiro. O país passa na década de 1990, conhecida como a Década da Avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003), a desenvolver diversas políticas que visavam a melhoria na qualidade da educação pública.

A criação do SAEB foi acompanhada por diversas mudanças na educação como: a criação Plano Decenal da Educação Para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, além de promover a implantação de algumas avaliações em Larga Escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, e, posteriormente, já na primeira década do Século XXI, ocorreu a criação da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

Entretanto, passados os primeiros dez anos da avaliação no Brasil, aproximadamente, no ano de 2003 o país participou pela primeira vez do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e, dentre os 41 países participantes, ficou nas últimas posições (BROOKE, 2006). O abalo desse resultado promoveu mudanças nos modelos de avaliação em Larga Escala para a educação básica, principalmente com a criação da Prova Brasil em 2005 e, posteriormente, com a publicação dos primeiros dados do IDEB.

Ao fazer uma análise desse período, é importante fazer uma ponte com a década de 1960 nos Estados Unidos, sobretudo após a publicação dos resultados do Relatório Coleman (1966) e toda a repercussão desses resultados no entendimento do papel da escola como indutora de melhorias na qualidade educacional e social dos alunos.

A percepção de que a escola não fazia diferença (*schools make no difference*) na qualidade de vida dos alunos e apenas reproduzia as diferenças socioeconômicas dos Estados Unidos na década de 1960, foi o precursor do campo de investigação sobre eficácia escolar. Na medida que os resultados do PISA e do IDEB atestavam a baixa qualidade da educação ofertada nas instituições públicas de ensino, no Brasil também ocorreram mudanças nas formas de buscar uma melhoria na qualidade do ensino e na mediação dessa qualidade, principalmente para mostrar aos gestores públicos onde estavam os problemas principais dessa educação.

Contudo, ao se pensar no Campo de Pesquisa sobre a Eficácia Escolar, não se pode ver um aumento significativo desses estudos a partir do momento descrito. A presente pesquisa mostrou que a somente a partir de 2005 foram encontrados resultados em Teses e Dissertações que, de alguma forma, se relacionam com o Campo em Eficácia Escolar.

Cabe destacar que no caso das pesquisas relacionadas a artigos científicos, livros e congressos sobre o tema Eficácia Escolar, encontram-se resultados anteriores ao de 2005. Porém, tais trabalhos, inclusive de renomados pesquisadores na área educacional, não foram acompanhados de um aumento significativo das pesquisas no cenário dos programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior do país.

Tampouco é possível concluir que os trabalhos encontrados após 2005, sobretudo os estudados nessa pesquisa, representem que o Campo de Pesquisa em Eficácia Escolar seja amplo e utilizado para dar sustentação teórica e técnica aos projetos governamentais e políticas públicas em educação.

Soares (2002) já afirmava que o campo de estudos em Eficácia Escolar no Brasil é incipiente, mesmo sendo um campo de estudos muito abrangente, sobretudo a respeito na discussão da melhoria da oferta e qualidade e da educação. Ao somar a essa questão os

resultados insatisfatórios obtidos pelo país nas avaliações externas, nacionais e internacionais⁵, ficam os questionamentos: a escola brasileira faz diferença na vida do aluno? Podemos analisar o sistema de ensino do Brasil como eficaz na garantia dos direitos à educação de qualidade e para todos? O campo de pesquisa em Eficácia Escolar poderia ajudar nesse cenário?

As Teses e Dissertações analisadas no terceiro capítulo mostraram que existem escolas eficazes no Brasil e que essas escolas vêm desenvolvendo práticas educacionais que colaboram na melhoria da educação. Apesar do número reduzido de pesquisas que analisaram os fatores relacionados à eficácia, foram encontrados mais de uma dúzia de fatores que estão diretamente ligados à melhoria educacional.

Os âmbitos discutidos nas pesquisas, como Clima Escolar, Estrutura, Gestão pedagógica, entre outros, corroboram com a literatura do campo de pesquisa em Eficácia Escolar, ao demonstrar que o conceito largamente utilizado nessa pesquisa, de que a escola eficaz é aquela que promove a melhoria dos resultados para além do esperado, de forma equitativa (TORRECILLA, 2005).

Além disso, ao analisar os elementos mais importantes sobre eficácia escolar, sobretudo equidade, valor agregado e desenvolvimento integral, as Teses e Dissertações demonstraram que nas escolas pesquisadas, mesmo não ocorrendo totalmente, esses elementos são encontrados.

A equidade foi demonstrada nas pesquisas ao analisar a melhoria das escolas nos resultados das avaliações externas. Na maioria das pesquisas, a gestão educacional se preocupava em utilizar os resultados das avaliações em seu planejamento anual, além de promover a discussão desses resultados com o corpo docente, os alunos e os responsáveis.

Na questão sobre o valor agregado pelos alunos, algumas pesquisas utilizaram como base de estudos o projeto GERES (Estudo Longitudinal da Geração Escolar), promovido entre os anos de 2005 e 2008 em diversas escolas pelo país. Nessa perspectiva, por serem em sua maioria pesquisas de curta duração (considerando que a maioria das pesquisas são de Mestrado com duração em torno de dois anos) os resultados demonstrados somente tiveram como objetivo a medição dos valores agregados aos alunos num curto espaço de tempo.

⁵ Os últimos resultados pelo Brasil no PISA, em 2015, demonstram que o país não avançou nos resultados em Leitura, obtendo o mesmo índice de 2012 (407 pontos) e decaiu em Matemática (de 389 pontos em 2012, para 377 pontos em 2015), ficando abaixo de 80% dos países participantes.

Já no caso do desenvolvimento integral do aluno, as Teses e Dissertações foram unânimes em demonstrar que as instituições de ensino desenvolveram projetos que iam além dos conteúdos programados. Diversos projetos falavam em respeito ao próximo, respeito ao meio ambiente, entre outros.

É importante destacar que a presente pesquisa teve como objetivo analisar os fatores associados à eficácia escolar nas Teses e Dissertações de pós-graduação, sobretudo focando principalmente nos estudos que tinham como objetivo analisar os processos interiores à escola, ou seja, aqueles que tinham como característica principal os estudos etnográficos. Portanto, entre as pesquisas que não foram analisadas no terceiro capítulo, que seriam pesquisas voltadas para a análise de dados escolares, ou mesmo os estudos de programas de ensino, ficam ainda como uma possível e importante área de análise que pode trazer resultados ainda mais interessantes ao campo em Eficácia Escolar no Brasil.

Ao comparar esses resultados com o total de produções em Teses e Dissertações no Brasil, no mesmo período, foram encontradas nas bases de dados como Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mais de 400 mil produções. Além disso, ao comparar com a quantidade de trabalhos realizados na área de educação, esse número representa em torno de 4 mil resultados.

É possível dizer que o número de trabalhos relacionados a essa temática é ínfimo? Que representa a comprovação de que o Campo de Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil, sobretudo as produções relacionadas às Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado no Brasil, é totalmente incipiente? Na questão da análise quantitativa dos resultados, é possível afirmar que sim, a produção brasileira no tema é muito aquém do que se poderia esperar.

Mesmo com incentivos vindos de órgãos internacionais, como, por exemplo, o incentivo dado pela OCDE e pela UNESCO aos estudos sobre valores sociomoraes, ou mesmo pesquisas relacionadas ao efeito-escola, como é o caso do Projeto GERES, o que pode ser concluído é que esses estudos não tiveram um incentivo a longo prazo, ou mesmo não esteve como baliza teórico e prático nas políticas públicas em educação nas últimas décadas.

Contudo, cabe destacar a importância nesse mesmo período da Universidade Federal de Juiz de Fora no desenvolvimento de estudos relacionados à Eficácia Escolar. Entre as 42 Teses e Dissertações, a UFJF produziu 18 trabalhos nesse tema, representando mais de 42% do total de produção.

Desses trabalhos, 15 Dissertações vieram do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed – UFJF) que promove o

Mestrado Profissional no programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, criado no ano de 2009, com o objetivo de promover pesquisas relacionadas à Gestão Escolar e à Avaliação⁶.

Importante destacar que o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que promove a elaboração e o desenvolvimento de programas de avaliação externa em diversos Estados e Municípios em todo o Brasil⁷.

Os resultados do Programa de Mestrado Profissional do CAEd/UFJF demonstram a importância dessa via de estudos em Pós Graduação, que teve sua regulamentação pela Portaria 80/1998, e demonstra uma importante contribuição de suas pesquisas, sobretudo o demonstrado nesse caso.

A vinculação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação do CAEd com o aumento dos estudos relacionados à Eficácia Escolar no período, é clara no sentido que a pesquisa em Eficácia Escolar se insere no contexto da preocupação em avaliar o que se tem feito nos sistemas de ensino e garantir a melhoria da qualidade da educação ofertada pelo Estado.

Ao retomar o contexto histórico brasileiro na década de 1990, onde se desenvolvia a necessidade em garantir uma educação de qualidade com equidade a todos os alunos, principalmente após Jomtien, e também ao reler a necessidade e urgência dos estudos em Eficácia Escolar no Brasil (MELLO, 1994), o que se pode concluir ao analisar as Teses de Mestrado e Dissertações de Mestrado produzidas no Brasil é que essas aspirações não resultaram num desenvolvimento do campo de pesquisa sobre as escolas eficazes.

Os motivos desse não crescimento do campo no Brasil talvez sejam de diversas ordens e de difícil conclusão. As necessidades de uma educação de qualidade e de forma equânime ainda se colocam no país, passados quase 30 anos da Conferência de Jomtien, haja visto que os últimos resultados medidos pelo PISA atestam a ineficácia do sistema brasileiro em garantir uma educação de qualidade.

Como forma de concluir, respondendo talvez a um questionamento interior de qualquer pesquisador, questiona-se: qual é a importância da análise feita nesse trabalho? Talvez o óbvio é pensar que, tendo como objetivo, fazer um estudo com característica

⁶ Informações retiradas do site do Programa de Pós-Graduação <http://www.ufjf.br/arquivodenoticias/2013/05/mestrado-em-gestao-e-avaliacao-da-educacao-publica-ja-esta-com-edital-aberto/> em 12/03/2019.

⁷ Informações retiradas do site do CAEd <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/> em 15/03/2019.

principal de produzir um Estado do Conhecimento sobre o Campo de Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil, sobretudo analisando a produção científica dos programas de pós-graduação de todo o país, o ponto final desse percurso seria produzir dados para a continuidade de outros pesquisadores que queiram se aventurar por esse campo.

Porém, o que mais chamou a atenção nesse estudo foi a necessidade que ainda o país possui em entender o seu processo educacional, principalmente se esse processo é de qualidade.

Numa análise superficial do cenário educacional do Brasil, ou pelo menos o que é alardeado por imprensa e mídias sociais, pelo senso comum ou mesmo por parcela considerável do meio acadêmico, o que fica mais evidente é a derrota do Estado em promover educação de qualidade para todos.

Contudo, ao analisar os resultados dos trabalhos pesquisados nessa dissertação, fica evidente que uma escola eficaz não é feita somente com políticas públicas em larga escala, ou mesmo com pesquisas estruturadas por instituições importantes. A escola eficaz é feita com a ação de todos os sujeitos envolvidos na educação das crianças e dos jovens.

O modelo *input/output* utilizado por Coleman em 1966 foi ineficaz em medir a qualidade da educação ofertada, por não ter considerado o processo que existia dentro das instituições. Nessa mesma análise, os pesquisadores demonstraram em suas Teses e Dissertações que um bom clima escolar, uma gestão que se preocupa em incluir os sujeitos participantes no processo de planejamento, que a preocupação em recuperar os alunos com notas abaixo da média, tudo isso, ajudam a melhorar os índices de avaliação da escola e, principalmente, a promover uma educação de qualidade com equidade e de forma duradoura.

Ao abrir a “caixa-preta” das escolas brasileiras, as Teses e Dissertações demonstraram que é possível promover educação de qualidade num país tão desigual, social e economicamente, como o Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. (coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

ALVES, Herocilda de Oliveira. **Eficácia Escolar: estudo de caso em uma escola de educação básica em Pernambuco**. Juiz de Fora, 2015. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga e SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, ma./ago. 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga e FRANCO, Creso. A Pesquisa em Eficácia Escolar: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANDRADE, Renato Júdice e SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

ARAÚJO, Eunides Carneiro. **Modelo de gestão em uma Escola Estadual De Educação Profissional Do Ceará e sua influência no desempenho dos alunos em Avaliações Externas**. Juiz de Fora, 2013. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

ARAÚJO, Maria de Fátima Viana Barros de. **Desempenho profissional do professor e do diretor da escola x desempenho escolar do aluno: em busca da coerência**. Belo Horizonte, 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro, 2008.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BAUER, Adriana ALAVARSE, Ocimar Munhoz, PORTELA Romualdo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

BRASIL. **Constituição federal**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília, DF: Inep, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 19 set. 2016.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BONAMINO, Alícia e SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, fev. 2012.

BONAMINO, Alícia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 5-7, maio/ago. 2016.

BROOKE, N. **As perspectivas para os sistemas de responsabilização educacional no Brasil**. Belo Horizonte: Mimeo, 2006.

BROOKE, Nigel. **Fala sobre eficácia escolar**. Entrevista cedida à Revista Nova Escola. Fundação Victor Civita. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/nigel-brooke-fala-eficacia-escolar-615027.shtml>. Acesso em: 26 de jun. 2013.

BROOKOVER, W. B. e at. **School social systems and student achievement: schools can make a difference**. New York: Praeger, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. Reforma da Escola em retrospectiva. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S.. O prêmio escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CALDERÓN, A. I. et al. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez 2011.

CAMPOS, Aline Soares. **Fatores institucionais associados à Eficácia educacional dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores**. Universidade Federal do Ceará, 2009.

CATUNDA, Arturo Cavalcanti. **Relação entre competência do diretor escolar e desempenho da escola: um estudo de dados da Rede Estadual de Ensino da Bahia**. Universidade Federal da Bahia, 2007.

CEARÁ, **Pesquisa de Boas Práticas 2011. Análise de fatores de alto desempenho e boas práticas em escolas da rede pública do estado do Ceará**. Coordenador Geral da Pesquisa: Adolfo Ignacio Calderón. Secretaria da Educação, 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COLEMAN, J. S.. Desempenho nas Escolas Públicas. *In*: BROOKE e SOARES, José Francisco (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CORRADINI, Suely Nercessian. **Indicadores de qualidade na Educação: um estudo a partir do PISA e da TALIS**. São Carlos, 2012. 309 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos.

COSTA, Simone de Assis. **O Valor Agregado em leitura como indicador de qualidade das Escolas Municipais De Belo Horizonte**. Minas Gerais, 2011. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Minas Gerais.

COURI, Glaucio José (org.) **Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios**. Aracaju: Virtus, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ JUNIOR, Francisco Sepúlveda. **A influência de práticas de gestão no rendimento escolar dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das práticas implementadas pela Secretaria de Educação de um Município de Alagoas**. Bahia, 2017.

XXX f. Dissertação - Programa de Mestrado em Educação da Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 13, n. 3, p. 107-141, 2009.

FARAH, M. F. S. Disseminação de inovações e políticas públicas e espaço local. **O&S**, v. 15, n. 45 p. 107-126, 2008.

FARIA, Emília de Oliveira. **Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração do Distrito Federal.** Brasília, 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília, Brasília.

FERNANDES, Maria Jucineide da Costa. **Eficácia Escolar: estudo de caso na educação profissional do Ceará.** Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** / Reynaldo Fernandes. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERRÃO, M. E. School effectiveness research findings in the Portuguese speaking countries: Brazil and Portugal. **Educational Research Policy and Practice**. v. 13, n. 1, p. 3-24, Feb. 2014. doi:10.1007/s10671-013-9151-7

FERRÃO, M. E.; COUTO, A. Indicador de valor acrescentado, tópicos sobre consistência e estabilidade: uma aplicação ao Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 131-64, jan./mar. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

FERREIRA, Patrícia Valesca Gomes. **Estudo comparado da ação gestora na apropriação dos resultados do PROALFA: análise de dois casos de sucesso em Governador Valadares.** Juiz de Fora, 2012. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: Potencialidades, Problemas e Desafios. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 17. p. 127-133, maio/agosto 2001.

FRANCO, C. e BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação on-line**. Rio de Janeiro: PUC-Rio (Publicação eletrônica), n. 1, 2005.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C.. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas, v. 1, 2004.

FREITAS, L. C. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais[...]**. Caxambu, MG: Anped, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379 - 404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Tradução de Luís C. de Castro e Costa. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1987.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle. **Responsabilização educacional em Pernambuco**. Juiz de Fora, 2015. XXX f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: Pontuando uma História de Ações. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE. São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, B. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**. Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio 2014.

GONZAGA, Stelita Alves. **Eficácia Escolar e liderança pedagógica dos diretores escolares da Rede Municipal De Educação De Belo Horizonte no contexto da gestão democrática**. Juiz de Fora, 2013. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

GRACIOSO, Alexandre. **Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração de empresas no Brasil**. São Paulo, 2006. XXX f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas), FGV - Fundação Getúlio Vargas.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 5-7, maio /agosto 2016.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Sociologia da ciência, bibliometria e cientometria: contribuições para a análise da produção científica. **Anais [...] Eletrônico - IV EPISTED** – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação. ISSN XXXX, Faculdade de Educação/Unicamp, dez. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral /CE. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2005.

JENCKS, Christopher. Desigualdade no Aproveitamento Educacional. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KARINO, Camila Akemi. **Avaliação da igualdade, equidade e eficácia no sistema educacional brasileiro**. Brasília, 2016. 147 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações), Universidade de Brasília.

KARNAL, Leandro et al.. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Aline Maria Gomes. **Fatores institucionais associados aos resultados dos discentes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: estudo de cursos de graduação**. Ceará, 2016. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Ceará.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. **Infrastructure, school management and performance in reading and mathematics: a study from geres project**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

LÜCK, Heloisa. (org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Andréa Carla. **Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem**. São Carlos, 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos.

MACHADO, Denys Cristiano de Oliveira. Análise de fatores associados ao desempenho escolar de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental com base na construção de indicadores. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2014.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. **Identidade com a profissão docente na trama da eficácia escolar**. 2012. 278f. Tese (Programa Strictu Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MADAUS, George F; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. Estudos Empíricos. *In*: BROOKE, Nigel Brooke e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. Insumos escolares, processos e recursos. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARCHELLI, P. S.. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, ma./ago, 2010.

MARTINS, E. C. C. e CALDERÓN, A. I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, ma./ago, 2015.

MARTINS, E. C. C.. **Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social**. Campinas, 2015. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado** / Namó de Mello. Brasília: MEC/SEF, 1994.

MENDONÇA, Liliane de Paula. **A reforma educacional na América Latina e a disseminação de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais**. Juiz de Fora, 2014. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas**. Brasília, DF, jun., 2007.

MINISTÉRIO DAS EDUCAÇÃO; UNICEF. **Aprova Brasil - O direito de aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília: UNICEF, MEC, 2006.

MIRANDA, June Alves de Almeida. **Fatores de Eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz. **Gestão Escolar Eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social**. Juiz de Fora, 2014. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russel. Por que fazer um estudo em escolas primárias. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José

Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MOSTELLER, Frederick; MOYNIHAN, Daniel P. Um relatório inovador. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MURILLO TORRECILLA, F. J.. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2005.

MURILLO TORRECILLA, F. J et al. **La investigación sobre eficacia escolar en iberoamérica**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

MURILLO TORRECILLA, F. J et al. Um panorama da pesquisa Ibero-americana sobre Eficácia Escolar. *In*: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MURILLO TORRECILLA, F. J et al. **Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier e REYES, Hernández Castilla. La Equidad en la investigación sobre eficacia escolar. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação brasileira. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529 - 548, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Marcos Ruben de. **Avaliação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): um estudo longitudinal utilizando análise multinível**. Brasília, 2007. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? . **Educação e Sociedade.**, vol. 21, n.73, p. 139-161, (ISSN 1678-4626), 2000.

PACHECO, Maria Augusta de Resende Janot. **Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados dão diferentes?** Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

PEREIRA, Christiane Cruz. **Implementação da Política De Ensino Médio Integrado no Ceará: relações de influências entre os processos de gestão e análise dos resultados de**

inserção produtiva e ingresso acadêmico dos egressos da política. Juiz de Fora, 2014. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Federal de Juiz de Fora (UFJF).

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto.** Brasília, v. 29, n. 96, p. 5-7, maio/ago. 2016.

PINHEIRO, Denise. **O programa gestão nota 10 do IAS: aproximações com a gestão da qualidade total (GQT) e o movimento das escolas eficazes.** Rio Claro, 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Medidas de Eficácia Escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilização educacional: O caso do Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica, O IDEB, Em Minas Gerais.** Juiz de fora, 2015. XXX f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

RAMOS, Gisele Ferraz Lopes. **Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ: o caso de uma escola no noroeste fluminense.** Juiz de Fora, 2016. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

RANGEL, Jaqueline Vieira. **Efeito Escola e Efeito Professor: um estudo dos fatores ligados à Eficácia Escolar.** Juiz de Fora, 2013. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, v.3, n.1, p.63 - 78, jun. 2013.

RODRIGUES, Luiz Paulo. **Fatores de Eficácia Escolar: O caso do Instituto de Educação Eber Teixeira de Figueiredo.** Juiz de Fora, 2015. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

ROMANOWSKI, Joana e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional.** Editorial Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vol. 6, n. 19, 2006, p. 37-50.

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE, Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. Estudos Anteriores. *In:* BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SALES, Marcia Cristina da Mota. **Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais no Município De Barcelos (AM).** Juiz de Fora, 2015. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. *In:* BROOKE, N. e SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar. Origens e Trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SANDER, B. **Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SANTOS, Célio Serafim dos. **Fatores de Eficácia Escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma Escola Estadual de Divinópolis / MG**. Juiz de Fora, 2014. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

SANTOS, Marcia Maria Brandão. **Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família**. Universidade de São Paulo, 2010.

SANTOS, D. e PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SCHATTNER, Rúbia Mara. **Avaliação em dois momentos nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso de uma Escola Eficaz**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SCHMIDT, Jéssica Josiane. **Estrutura e desempenho escolares: estudo da relação entre esses fatores na qualidade do ensino médio na região de Londrina-PR**. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, 2012.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Permanence et résultats scolaires de l'êja: une étude sur l'efficacité scolaire dans le cadre du programme d'éducation de jeunes et adultes à la municipalité de Rio de Janeiro**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão e DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, vol.36, n. 130, p. 219 - 242. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00219.pdf> , 2015.

SOARES, J. F. et al. Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: **Fundação Ford**, 2002.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Caderno de Pesquisa**, vol. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOARES, José Francisco e BROOKE, Nigel (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, Tufi Machado; BONAMINO, Alicia; BROOKE, Nigel; FERNANDES, Neimar da Silva. Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas Geres. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 59-89, jan./mar. 2017

SPINAK, E. **Diccionario enciclopédico de bibliometría, cienciometría e informetría**. Caracas: UNESCO - CII/II, 1996.

SORDI, Maria Regina Lemes e FREITAS, L.C. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>, 2013.

SORDI, M. R. L. e LÜDKE, M. Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 209-227, jan./jun, 2009.

TAVARES, Marialva Rossi. Avaliação de valores sociomoraís: procedimentos para a construção de uma escala. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 24, p. 252-272, 2013.

TEIXEIRA, Roberta Araujo. **School spaces and reading abilities: a study in three municipal public schools in Rio de Janeiro**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

TORRES, L. L.. Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural?. **Revista Educação. Temas e Problemas**. Évora., vol. 12, 13, 2013.

TINOCO, D. dos S.. Análise sequencial de políticas públicas nas abordagens da ciência política e da gestão (Management). **Cadernos Ebape.br**, v. 8, n. 1, p. 184-197, 2010.

VIANA, Hamilton Edson. **Estudo de caso de uma escola da RME-BH com índice socioeconômico baixo em comparação ao seu grupo de referência**. Juiz de Fora, 2013. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Federal de Juiz de Fora,.

VIANNA, H. As contribuições de Heraldo Vianna Para a avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 60, dez. 2014.

VICENTE, Luciana Coutinho Daniel. **Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da Eficácia Escolar**. Juiz de Fora, 2013. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

VINHA, Luís Gustavo do Amaral. **Estudos longitudinais e tratamento de dados ausentes em avaliações educacionais**. Brasília, 2016. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações), Universidade de Brasília, Brasília.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1970.