

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FATORES CONTEXTUAIS DE EFICÁCIA ESCOLAR EM CENÁRIOS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL¹

Edivaldo Cesar Camarotti Martins²

Adolfo-Ignacio Calderón³

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

²Doutorando e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: edivaldoccmartins@gmail.com.

³ Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: professoradolfoalderon@gmail.com.

Resumo

Este artigo objetiva analisar os fatores contextuais de eficácia escolar que contribuíram para que uma escola, localizada em região de alta vulnerabilidade social no município de Ferraz de Vasconcelos, Estado de São Paulo, superasse as metas projetadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos de 2007, 2009 e 2011. Realizamos pesquisa empírica, de natureza qualitativa, com 21 entrevistados (professores, diretor, alunos, pais e funcionários). Os dados foram sistematizados e discutidos quali-quantitativamente à luz da literatura acadêmico-científica. Os resultados apontam que o compromisso com a aprendizagem e as práticas pedagógicas foram os fatores contextuais de eficácia escolar mais relevantes para o alcance dos objetivos de aprendizagem e a superação das metas, resultado de um conjunto articulado de ações, recursos e práticas desenvolvidas pelos diversos atores escolares.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Educação básica. Eficácia escolar. Fatores contextuais. Alta vulnerabilidade social.

Abstract

This article aims to analyze the contextual factors of school effectiveness that contributed to a school located in a region of high social vulnerability in the municipality of Ferraz de Vasconcelos, State of São Paulo, exceeding the goals projected in the Basic Education Development Index (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica in portuguese) in the years 2007, 2009 and 2011. Qualitative empirical research was conducted with interviews with 21 respondents (teachers, director, students, parents and employees). The data were systematized and discussed quantitatively in light of academic-scientific literature. The results indicate that the commitment to learning and pedagogical practices were the most relevant contextual factors of school effectiveness to overcome goals. The result of an articulated set of actions, resources, and practices developed by the various school actors.

Keywords: Educational evaluation. Basic education. Schools effectiveness. Contextual factors. High social vulnerability.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, com o surgimento dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, o poder público passou a avaliar a qualidade do ensino sob o crivo dos resultados das avaliações externas. A qualidade do ensino, que até então era relacionada com informações e estatísticas censitárias, como, por exemplo: número e taxas de matrículas, de aprovação ou de repetência; passou a ser vinculada à efetiva aprendizagem dos alunos, traduzida no desempenho escolar observado nas avaliações em larga escala (CALDERÓN, 2017).

A Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), em especial o Artigo 206, inciso VII, que estabelece a “garantia de padrão de qualidade”, bem como o Artigo 9º, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que assegura um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar”, determinaram a existência de toda uma estrutura de avaliação da qualidade do ensino fundamental, médio e superior, nos diversos níveis de governo.

Na avaliação da qualidade da educação básica construiu-se, desde então, um sólido sistema de avaliação que passou por um contínuo processo de aprimoramento e que permanece até os dias atuais, mesmo com alternâncias significativas de governos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado no ano de 1990, durante o curto mandato do Presidente Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), foi formalmente institucionalizado no ano de 1994, no final do mandato do Presidente Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (PESTANA, 1996), e aprimorado nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi ampliado nos dois mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores (PT), e manteve-se até os governos subsequentes, como o principal sistema de monitoramento da aprendizagem de crianças e jovens em idade escolar.

Essa cultura avaliativa que se instaurou nos sistemas de ensino contribuiu para consolidar no Brasil uma espécie de algoritmo governamental: desempenho escolar \equiv qualidade do ensino. Essa analogia ao símbolo matemático de equivalência significa afirmar que, na perspectiva dos governos, quanto maior o desempenho escolar, melhor a qualidade do ensino. Nesse contexto, o aperfeiçoamento técnico dos instrumentos de avaliação em larga escala ocorrido no Brasil, a partir da década de 1990, foi fundamental para a criação de indicadores, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mensura a evolução da qualidade do ensino na educação básica em cada escola e nas redes de ensino no Brasil.

Apesar das profundas críticas existentes às limitações desse indicador de qualidade (HORTA NETO, 2018; PONTES; SOARES, 2016; FIGUEIREDO, 2018), uma característica inerente ao IDEB é a projeção de metas para as escolas e redes de ensino (BRASIL, 2013), de tal forma que, quando os resultados do IDEB são divulgados, juntamente com o desempenho obtido pelas escolas e redes de ensino, são divulgadas as metas projetadas, evidenciando escolas com alto e baixo desempenho dentro de uma mesma rede de ensino, além de mostrar a evolução das escolas e redes de ensino em termos do cumprimento ou não cumprimento das metas.

A periódica divulgação dos resultados do IDEB acaba tornando públicos alguns casos de escolas eficazes que, mesmo imersas em regiões de alta vulnerabilidade social, conseguem atingir e até superar as metas de desempenho escolar projetadas pelo governo. Diante disso, emergiu nosso problema de pesquisa: Quais fatores escolares podem contribuir para que escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social consigam alcançar os objetivos de aprendizagem de seus alunos, atingindo ou até mesmo superando as metas de desempenho escolar projetadas no IDEB?

Para encontrarmos possíveis respostas a essa questão, realizamos um estudo de caso que analisou Fatores Contextuais de Eficácia Escolar (FCEE) em uma escola que obteve alto desempenho em seguidas edições do IDEB. Selecionamos uma escola localizada em uma região de alta vulnerabilidade social⁴, pertencente à rede municipal de ensino de Ferraz de Vasconcelos – São Paulo, instalada em um bairro periférico da cidade, com características típicas de regiões carentes e de pobreza. Ao contrário de outras escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social da mesma rede de ensino, a escola selecionada cumpriu todas as metas projetadas pelo IDEB nos anos de 2007, 2009 e 2011.

A escola possuía, no ano de 2014, aproximadamente 700 alunos, atendia aos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) e funcionava nos períodos matutino e vespertino. Não possuía um prédio suntuoso, mas, além de 12 salas de aula, contava com: biblioteca; sala de informática com 28 computadores com acesso à internet; sala de atendimento especializado (educação especial); refeitório; sanitários adequados; secretaria; sala de professores; salas para os gestores; quadra de esportes (descoberta) e área de convivência (pátio coberto). O espaço escolar, de um modo geral, aparentava ser bem

⁴ Como parâmetro na definição do que seja alta vulnerabilidade social, adotamos o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), que considera as regiões de alta vulnerabilidade social (IPVS = 5) como regiões de pobreza, baixa renda ou socioeconomicamente desfavorecidas.

cuidado, tanto na questão da limpeza, quanto da conservação dos ambientes e dos equipamentos escolares.

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, por meio de 21 entrevistas semiestruturadas, em que foram ouvidos em separado: 5 professores, 1 diretor, 5 funcionários, 5 alunos e 5 pais⁵. Todos os professores eram efetivos na escola, sendo que dois deles possuíam mais de 10 anos de tempo no magistério, sendo 5 anos naquela escola. Os demais professores possuíam entre 5 e 7 anos de tempo no magistério e pouco mais de 2 anos naquela escola. O diretor era professor efetivo da rede municipal, designado para o cargo já havia dois anos. Em relação aos funcionários, dois deles trabalhavam na secretaria, dois eram inspetores de alunos e um trabalhava na limpeza. Todos os alunos entrevistados estavam matriculados no 5º ano e todos os pais eram membros do Conselho de Escola.

Durante as entrevistas, a questão norteadora que ensejava respostas livres foi a seguinte: sua escola obteve alto desempenho em três edições seguidas do IDEB, atingindo as metas projetadas pelo governo. A que fatores você atribui esse resultado? Cite-os buscando exemplificar com evidências.

A sistematização dos dados das entrevistas consistiu em relacionar a frequência de citação de temas, palavras ou ideias para posteriormente dimensionar o peso atribuído pelos próprios respondentes aos fatos mencionados (CHIZZOTTI, 2006) e, dessa forma, identificarmos semelhanças e convergências discursivas nas informações coletadas sobre os fatores contextuais de eficácia escolar.

A partir da percepção dos atores escolares, os fatores contextuais identificados foram categorizados em quatro dimensões: recursos escolares, gestão escolar, práticas pedagógicas e clima escolar (MARTINS, 2015). Nessa ótica, as opiniões dos respondentes (dados qualitativos) foram transformados em quadros (dados quantitativos), categorizados, hierarquizados, analisados e comparados, de tal modo se configurando em dados quali-quantitativos.

Alicerçados no conceito de escola eficaz proposto por Murillo Torrecilla (2005), o qual considera como escolas eficazes, aquelas que conseguem promover o desenvolvimento integral de todos e cada um de seus alunos, indo além do esperado, quando consideradas as condições prévias dos alunos, estamos considerando como fatores contextuais de eficácia escolar, que contribuem

⁵ A pesquisa com seres humanos foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Dados do Processo: CAEE: 19013613.2.0000.5481; Número do Parecer: 443.520; Data da Relatoria: 01/11/2013. Obtivemos autorização da Secretaria Municipal de Educação de Ferraz de Vasconcelos para realizar a pesquisa empírica na escola por meio do Ofício nº 303/2013, datado de 20/05/2013.

diretamente para que determinada instituição de ensino seja considerada uma escola eficaz: acontecimentos; ações; contextos; práticas; atividades ou recursos, intra ou extraescolares.

A abordagem de desenvolvimento integral supera visões limitadas em eficácia escolar, as quais consideram apenas o rendimento em matemática, leitura e escrita como parâmetro de qualidade de ensino. O objetivo inalienável da escola e dos sistemas educacionais deve ser justamente o desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, matemática, leitura e escrita são importantes, mas também é fundamental o desenvolvimento de atitudes críticas e criativas nos alunos (MURILLO TORRECILLA, 2011).

Concordamos que as investigações em eficácia escolar precisam “ir além dos limites da metodologia estatística, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais complexo do que os números indicam” (SOARES, 2002, p. 6), para que efetivamente “contribuam para formar um corpo de conhecimento que possa ajudar a otimizar os níveis de qualidade e equidade da educação” (MURILLO TORRECILLA, 2008, p. 467), sem correr o risco de permanecer esquecidos nas bibliotecas universitárias ou nos centros de pesquisa especializados no assunto. No contexto da nossa concepção de eficácia escolar, assumimos uma visão humanista e socialmente comprometida de qualidade do ensino, para muito além de antigas concepções tecnocráticas.

FATORES CONTEXTUAIS DE EFICÁCIA ESCOLAR EM CENÁRIO DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

Este artigo soma-se a toda uma literatura “que procura identificar as características organizacionais que são determinantes para a eficácia das escolas” (NÓVOA, 1999, p. 26). Trata-se de um campo de pesquisa que vem recebendo diversas críticas no cenário acadêmico-científico. Murillo Torrecilla e Hernández Castilla (2011, p. 4), por exemplo, destacam que, no âmbito internacional, essa linha de estudos é considerada como uma “visão mecanicista do processo educativo, e, com isso, neoliberal”. No Brasil, para Luiz Carlos Freitas, destacado crítico das pesquisas sobre eficácia escolar, esses estudos “são sonhos positivistas” (FREITAS, 2002) que integram uma “utopia liberal”. Dentro dessa concepção, analisar os fatores que afetam a qualidade da aprendizagem nada mais seria que uma atitude ingênua na perspectiva da equidade educacional (FREITAS, 2003).

Entretanto, mesmo entre os críticos aos estudos sobre eficácia escolar, é possível encontrar diversas variações interpretativas, alguns dos quais revelam entendimentos menos pessimistas sobre o assunto. Silva (2015), por exemplo, apesar de relacionar eficácia escolar com pressupostos economicistas, utilitaristas e intervencionistas aplicados à educação, afirma “que as escolas realmente têm grande influência no desenvolvimento dos alunos” e “podem fazer a diferença na qualidade da aprendizagem”, a fim de “contribuir para a garantia do direito à educação”, se “considerarem as características contextuais” (SILVA, 2015, p. 732) de cada realidade analisada.

Fato é que, mesmo em meio a críticas muitas vezes rígidas por parte de pesquisadores, intelectuais e acadêmicos, a literatura sobre eficácia escolar, vagarosa e paulatinamente, vem conquistando espaço na literatura acadêmico-científica e no contexto das políticas públicas no Brasil, seja por meio de teses, dissertações, artigos científicos ou publicações institucionais de estudos realizados pelo governo federal em parceria com agências multilaterais (MARTINS; CALDERÓN, 2016). Entretanto, apesar de crescente, a produção científica sobre eficácia escolar ainda pode ser considerada reduzida no Brasil, muito em função da predominância do discurso crítico a esse tipo de estudo no campo educacional brasileiro (MARTINS, CALDERÓN, 2015, 2019; JANUÁRIO, 2019).

No que se refere à literatura internacional, destacamos a coletânea de Nigel Brooke e José Francisco Soares, com textos estrangeiros traduzidos para a língua portuguesa, que têm como objetivo “descrever as origens, as trajetórias, os resultados e as polêmicas que caracterizam a pesquisa em eficácia escolar” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 10). No contexto ibero-americano, a produção de Francisco Javier Murillo Torrecilla, pesquisador da Universidade Autónoma de Madri, toma como referência os estudos pioneiros desenvolvidos na Inglaterra e nos Estados Unidos e contextualiza a pesquisa sobre eficácia escolar para a realidade dos países ibero-americanos (MURILLO TORRECILLA, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011 – e colaboradores).

De acordo com Silva, Bonamino e Ribeiro (2012), os estudos brasileiros vêm apresentando resultados convergentes com estudos internacionais sobre a influência positiva nos resultados escolares, proporcionada pela escola e pelos recursos escolares, pelo trabalho docente e interações professor-aluno, pela liderança pedagógica do gestor, comprometimento coletivo com o aprendizado dos alunos, pelo clima escolar e estilo pedagógico dos docentes.

A maioria das pesquisas em eficácia escolar se utiliza de metodologias quantitativas, na medida em que, por meio de modelos estatísticos, buscam estimar o chamado efeito escola, que é um índice que representa o impacto da escola

no desempenho acadêmico dos alunos, depois de controladas as características sociais dos alunos e contextuais das escolas (ALVES; SOARES, 2007). São estudos de alta complexidade técnica, que se valem de análises pautadas em modelos matemáticos de regressão multinível para analisar os fatores escolares não em apenas uma, mas em grupos de escolas ou até mesmo em redes de ensino. Em geral, são desenvolvidos com base nos dados das avaliações em larga escala realizadas pelo governo federal ou pelos governos estaduais (SILVA; BONAMINO; RIBEIRO, 2012).

Entretanto, há pelo menos duas grandes categorias de pesquisas em eficácia, definidas a partir dos seus objetivos de estudo. Uma delas é a que se vale de metodologias quantitativas, composta por estudos que objetivam estimar quantitativamente os efeitos escolares, analisando suas propriedades científicas, à qual se vinculam, por exemplo, as pesquisas de estimação do efeito escola. A outra categoria de estudos, à qual nosso estudo se vincula, apesar de considerar dados quantitativos, possui como objetivo identificar qualitativamente os fatores do contexto das escolas que as tornam uma escola eficaz (MURILLO TORRECILLA, 2003). Isso posto, o Quadro 1 fornece os fatores contextuais de eficácia escolar identificados na escola, a partir da percepção dos respondentes da pesquisa.

Quadro 1 – Fatores contextuais de eficácia escolar mencionados em pesquisa realizada em escola de alta vulnerabilidade social no município de Ferraz de Vasconcelos – São Paulo no ano de 2014, por tipo de categoria de respondentes, frequência discursiva e número de categorias que citaram o fator

| Fatores contextuais de eficácia escolar | Categorias de Respondentes | | | | | FqD | Ncr |
|---|----------------------------|---------|--------|------|--------------|-----|-----|
| | Professores | Diretor | Alunos | Pais | Funcionários | | |
| Compromisso com a aprendizagem | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 16 | 5/5 |
| Boa Infraestrutura | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 15 | 5/5 |
| Reforço escolar adequado | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 12 | 5/5 |
| Clima escolar harmonioso e disciplinado | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 11 | 5/5 |
| Participação das famílias nas atividades escolares | 3 | 1 | - | 3 | 3 | 10 | 4/5 |
| Liderança do diretor | 2 | 1 | - | 2 | 3 | 8 | 4/5 |
| Merenda escolar de boa qualidade | - | 1 | 3 | - | 2 | 6 | 3/5 |
| Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade | 2 | - | 2 | 1 | - | 5 | 3/5 |
| Aulas de Educação Física | - | - | 4 | 1 | - | 5 | 2/5 |
| Formação Continuada | 2 | 1 | - | - | 1 | 4 | 3/5 |
| Professores experientes | 1 | - | 1 | - | 1 | 3 | 3/5 |
| Professor Auxiliar | 1 | - | 2 | - | - | 3 | 2/5 |
| Não haver aulas vagas | - | - | - | 3 | - | 3 | 1/5 |
| Distribuição de material escolar gratuito | - | - | 1 | 1 | - | 2 | 2/5 |
| Bom trabalho desenvolvido pelos funcionários | - | - | 2 | - | - | 2 | 1/5 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: - FqD: Frequência discursiva; Ncr: Número de categorias de respondentes.

As colunas centrais do Quadro 1 registram os números que representam as quantidades de respondentes que mencionaram os fatores. Outra coluna registra a frequência discursiva (FqD), na qual constam os números que representam a quantidade total de respondentes que mencionaram o fator. A última coluna indica o número de categorias de respondentes (Ncr) que mencionaram cada fator, considerando-se as cinco categorias de respondentes: professores, diretor, alunos, pais e funcionários. Dessa forma, por exemplo, para o fator “Compromisso com a aprendizagem”, o Quadro 1 informa que 4 professores, 1 diretor, 4 alunos, 4 pais e 3 funcionários o mencionaram, totalizando uma frequência discursiva de 16 respondentes, dentre as cinco categorias de respondentes (5/5).

No total, foram mencionados 105 fatores que foram sistematizados em 15 fatores contextuais de eficácia escolar, que estão registrados na primeira coluna do Quadro 1. É importante destacarmos que os fatores contextuais foram reunidos a partir de pontos em comum, isto é, quando a análise descritiva de

fatores mencionados com nomenclaturas diferentes revelava que se tratava do mesmo acontecimento. Exemplos: ação, contexto, prática, atividade ou recurso, que foram enquadrados dentro do respectivo fator contextual, e o fator clima escolar harmonioso também foi designado como ambiente disciplinado e tranquilo.

Para melhor analisarmos os Fatores Contextuais de Eficácia Escolar (FCEE), a partir das frequências discursivas, optamos por criar duas categorias: principais FCEE e FCEE de menor incidência discursiva. Os principais FCEE são os que foram mencionados por pelo menos quatro das cinco categorias de respondentes (Ncr = 5/5 ou Ncr = 4/5). Os FCEE de menor incidência discursiva são os que foram mencionados por até três das cinco categorias (Ncr = 1/5, Ncr = 2/5 ou Ncr = 3/5).

ANÁLISE DOS PRINCIPAIS FATORES CONTEXTUAIS DE EFICÁCIA ESCOLAR

Tomando-se como referência os dados quantitativos do Quadro 1, construímos o Quadro 2, que apresenta os principais FCEE, hierarquizados da maior para a menor frequência discursiva.

Quadro 2 – Classificação dos principais fatores contextuais de eficácia escolar (FCEE) mencionados em pesquisa realizada em escola de alta vulnerabilidade social no município de Ferraz Vasconcelos – São Paulo no ano de 2014, por categoria de respondentes e frequência discursiva

| Principais FCEE | Categorias de Respondentes | | | | | FqD | Clas |
|--|----------------------------|---------|--------|------|--------------|-----|------|
| | Professores | Diretor | Alunos | Pais | Funcionários | | |
| Compromisso com a aprendizagem | 4 | 1 | 4 | 4 | 3 | 16 | 1º |
| Boa Infraestrutura | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 15 | 2º |
| Reforço escolar adequado | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 12 | 3º |
| Clima escolar harmonioso e disciplinado | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 11 | 4º |
| Participação das famílias nas atividades escolares | 3 | 1 | - | 3 | 3 | 10 | 5º |
| Liderança do diretor | 2 | 1 | - | 2 | 3 | 8 | 6º |

Fonte: Elaborado pelos autores. Os principais fatores contextuais de eficácia escolar (FCEE) são os que foram mencionados por pelo menos quatro das cinco categorias de respondentes.

Legenda: - FqD: Frequência discursiva; Clas: classificação por ordem dos principais fatores

A análise das opiniões e das percepções dos respondentes evidenciou que o fator “Compromisso com a aprendizagem”, cuja frequência discursiva o caracterizou como o mais mencionado (1º na classificação), se sustentava no fato de que todos os envolvidos no processo se sentiam responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Trata-se, pois, de uma responsabilidade compartilhada pelos próprios atores escolares, no sentido da existência de um sentimento comum de responsabilidade com o sucesso da escola.

O fator “Boa Infraestrutura” se materializava no fato de que, para os respondentes, a escola possuía uma boa distribuição dos ambientes escolares, atendendo aos requisitos de acessibilidade e, ainda, boas condições de higiene e de organização. A Unidade contava, segundo eles, com salas de aula arejadas, mobiliário adequado, material de apoio pedagógico, biblioteca e recursos humanos em número suficiente para as necessidades da escola. A sala de informática foi considerada como um ponto positivo na escola, na medida em que era identificada como um importante espaço de aprendizagem. A escola possuía uma quadra de esportes, a qual, apesar de ainda não possuir cobertura (ponto negativo apontado pelos respondentes), foi considerada como um importante espaço de aprendizagem e convívio escolar.

Ainda no quesito infraestrutura, uma característica mencionada como sendo positiva e que certamente é própria de determinadas regiões metropolitanas da Grande São Paulo, foi o fato de que o prédio escolar estava localizado em uma região elevada, onde não havia riscos de alagamentos e enchentes. Isto é, a topografia da região onde o prédio escolar estava localizado era entendida como um ponto positivo para o cotidiano escolar, pois evitava a perda de aulas e garantia o cumprimento dos dias letivos.

O fator “Reforço escolar adequado” foi considerado como sendo de eficácia escolar por apresentar bons resultados no que se refere à recuperação da aprendizagem. As atividades de reforço eram desenvolvidas com um número reduzido de alunos por turma (grupos de até 5 alunos), com ênfase no trabalho de leitura e escrita, por meio de atividades lúdicas, músicas, dinâmicas e atividades diversificadas. Isto é, se aplicavam estratégias de ensino diferentes das utilizadas durante as aulas regulares e as adaptava às necessidades dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Regras de convivência claras e de conhecimento de todos contribuía para a menção ao fator “Clima escolar harmonioso e disciplinado”. Os dados apontam que esse fator, apesar de não ser o de maior frequência discursiva, mostrou-se relevante para o sucesso da escola. Essa constatação decorre do fato de que o clima escolar, em geral, era vinculado ao desenvolvimento eficaz de

inúmeros projetos, ações e atividades da escola. Um aspecto quantitativo que reforça essa nossa análise é o fato de que, em cada categoria de respondente, houve a incidência de pelo menos um indivíduo que mencionou o clima escolar harmonioso e disciplinado como um fator contextual de eficácia escolar.

Quanto ao fator “Participação das famílias nas atividades escolares”, de acordo com os respondentes, era muito significativa a participação dos pais nas atividades escolares, como por exemplo, nas reuniões de pais e mestres e nos eventos promovidos pela escola e no acompanhamento das tarefas de casa. Esse aspecto também evidenciou a existência de uma boa comunicação entre os profissionais da escola e os pais, e o envolvimento das famílias nos assuntos escolares.

Foi mencionado que o diretor possuía liderança tanto para aceitar propostas e apoiar a realização de determinadas ações, quanto para se contrapor a outras, que ele deixava claro que não considerava adequadas. As informações indicaram que ele sempre orientava os professores sobre a importância de se alcançar os objetivos de aprendizagem, coletivamente construídos, bem como de se cumprir as metas projetadas para a escola. Outro aspecto mencionado para justificar o fator “Liderança do diretor” foi que ele possuía habilidade para envolver toda a equipe escolar e membros da comunidade nas atividades da escola nos momentos de tomada de decisão, tanto sobre questões administrativas, quanto pedagógicas.

Conforme Martins (2015), os fatores que influenciam positivamente no desempenho dos estudantes de escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social podem ser categorizados nas seguintes dimensões: práticas pedagógicas, gestão escolar, recursos escolares e clima escolar. Nessa ótica, uma outra leitura que podemos fazer dos dados referentes aos principais fatores contextuais de eficácia escolar decorre da análise qualitativa do somatório das suas frequências discursivas, quando categorizados nas dimensões do cenário escolar. O Quadro 3, com as quatro dimensões, apresenta uma síntese das características dos principais fatores contextuais de eficácia escolar.

Quadro 3 – Principais características dos fatores contextuais de eficácia escolar (FCEE) mencionados em pesquisa realizada em escola de alta vulnerabilidade social no município de Ferraz Vasconcelos – São Paulo no ano de 2014, por dimensão no cenário escolar, frequência discursiva e percentual

| Dimensão do cenário escolar | Fatores contextuais de eficácia escolar | Principais características dos fatores contextuais | Σ FqD | Perc |
|-----------------------------|--|---|--------------|-------------|
| Práticas Pedagógicas | Compromisso com a aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Sentimento comum de responsabilidade com o sucesso da escola. | 28 | 38,9% |
| | Reforço escolar adequado. | <ul style="list-style-type: none"> • Pequenos grupos de até cinco alunos; • Estratégias didáticas altamente diversificadas. | | |
| Gestão Escolar | Participação das famílias nas atividades escolares | <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento das tarefas de casa; • Boa comunicação entre os profissionais da escola e os pais; • Envolvimento das famílias em algumas ações de natureza pedagógica. | 18 | 25% |
| | Liderança do diretor | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de envolver a comunidade escolar nas atividades da escola e nas tomadas de decisões, tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito pedagógico; • Agir sempre orientando aos professores sobre a importância dos objetivos e metas da escola. | | |
| Recursos Escolares | Boa Infraestrutura | <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura modesta, mas adequada; • Laboratório de informática; • Biblioteca; • Quadra de esportes; • Espaços de aprendizagem. | 15 | 20,8% |
| Clima Escolar | Clima escolar harmonioso e disciplinado | <ul style="list-style-type: none"> • Regras de convivência claras e iguais para todos; • Ambiente disciplinado. | 11 | 15,3% |
| Total | | | 72 | 100% |

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de resultados de entrevistas.

Legenda: - FqD: Frequência discursiva; Σ FqD: Somatório de frequência discursiva; Perc: Percentual.

O somatório das frequências discursivas dos fatores contextuais na dimensão práticas pedagógicas representou 38,9% do total, enquanto a frequência discursiva dos fatores relacionados com a dimensão clima escolar representou 15,3% do total da frequência discursiva dos principais FCEE. É uma leitura que confere, de modo mais concreto, posição de destaque ao conjunto de fatores relacionados com as práticas pedagógicas no que tange à relevância desses fatores para a melhoria do IDEB. Diante dessa constatação, podemos inferir que, na percepção dos respondentes, os fatores relacionados com as práticas pedagógicas foram mais relevantes para o sucesso da escola.

ANÁLISE DOS FATORES CONTEXTUAIS DE EFICÁCIA ESCOLAR DE MENOR INCIDÊNCIA DISCURSIVA

Cumpre-nos destacar que, apesar de menor incidência discursiva, os fatores listados no Quadro 4 também foram considerados como importantes e fundamentais para o sucesso da escola.

Quadro 4 – Classificação dos fatores contextuais de eficácia escolar (FCEE) de menor incidência discursiva mencionados em pesquisa realizada em escola de alta vulnerabilidade social no município de Ferraz Vasconcelos – São Paulo no ano de 2014, por categoria de respondentes, frequência discursiva e número de categoria de respondentes

| Fatores contextuais de eficácia escolar | Categorias de Respondentes | | | | | FqD | Ncr | Clas |
|---|----------------------------|---------|--------|------|--------------|-----|-----|------|
| | Professores | Diretor | Alunos | Pais | Funcionários | | | |
| Merenda escolar de boa qualidade | - | 1 | 3 | - | 2 | 6 | 3/5 | 1º |
| Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade | 2 | - | 2 | 1 | - | 5 | 3/5 | 2º |
| Aulas de Educação Física | - | - | 4 | 1 | - | 5 | 2/5 | 3º |
| Formação Continuada | 2 | 1 | - | - | 1 | 4 | 3/5 | 4º |
| Professores experientes | 1 | - | 1 | - | 1 | 3 | 3/5 | 5º |
| Professor Auxiliar | 1 | - | 2 | - | - | 3 | 2/5 | 6º |
| Não haver aulas vagas | - | - | - | 3 | - | 3 | 1/5 | 7º |
| Distribuição de material escolar gratuito | - | - | 1 | 1 | - | 2 | 2/5 | 8º |
| Bom trabalho desenvolvido pelos funcionários | - | - | 2 | - | - | 2 | 1/5 | 9º |

Fonte: Elaborado pelos autores. Os principais fatores contextuais de eficácia escolar (FCEE) são os que foram mencionados por pelo menos quatro das cinco categorias de respondentes.

Legenda: - FqD: Frequência discursiva; Ncr: Número de categoria de respondentes; Clas: Classificação por ordem dos fatores com menor incidência discursiva.

Assim como nos quadros anteriores, o Quadro 4 indica, por exemplo, que a merenda escolar de boa qualidade foi mencionada por 1 professor, 3 alunos e 2 funcionários, obtendo uma frequência discursiva igual a 6 (FqD = 6), tendo sido mencionada por três das cinco categorias de respondentes (Ncr = 3/5). A hierarquização desses fatores também foi realizada a partir da frequência discursiva, da maior para a menor.

Para os casos de mesma frequência discursiva, utilizamos como segundo critério de hierarquização (desempate) o número de categorias de respondentes que mencionaram o fator. Assim, por exemplo, o fator de menor incidência discursiva do fator “Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade” (FqD = 5) foi considerado o segundo mais relevante, pois foi mencionado por três categorias de respondentes (Ncr = 3/5), enquanto o fator “Aulas de educação física” (FqD = 5) foi o terceiro, pois foi mencionado por apenas duas categorias de respondentes (Ncr = 2/5).

Na classificação dos Fatores contextuais de eficácia escolar (FCEE) de menor incidência discursiva mencionados (Quadro 4), a “merenda escolar de boa qualidade” foi o mais destacado fator de eficácia escolar, na medida em que havia um cardápio bem variado na escola, composto por frutas, verduras, legumes, arroz, feijão, carne, sucos naturais, leite e iogurtes. Lembrando que a escola estava localizada em uma região de alta vulnerabilidade social, atendendo a alunos de famílias de baixa renda e de extrema pobreza, a única refeição substancial do aluno, em muitos casos, era a merenda escolar. Por mais tosca ou ingênua que possa parecer a informação de que a merenda escolar é importante para que muitos alunos consigam se concentrar nas atividades escolares, no caso da escola pesquisada, onde um percentual significativo dos alunos não possuía acesso a uma alimentação digna em suas residências, a merenda escolar de boa qualidade se revelou como o fator contextual de eficácia escolar de menor incidência discursiva mais relevante para aquela realidade.

“Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade”, planejados na oferta de livros didáticos e paradidáticos, materiais lúdicos, jogos pedagógicos, utilização de *softwares* educacionais e outras tecnologias com foco na aprendizagem, também foram considerados como fatores contextuais. As “aulas de educação física” foram mencionadas, na medida em que, na percepção dos respondentes, por meio de atividades lúdicas e desportivas, se preparava os alunos para os cuidados com a saúde, melhorando suas condições físicas e mentais, impactando positivamente nas atividades de leitura, escrita e cálculo.

No âmbito da “formação continuada”, os professores mencionaram que participavam regularmente de cursos de capacitação profissional, com a finalidade de melhorar o domínio dos conteúdos e a prática docente. Além dos cursos, indicaram as reuniões pedagógicas como momentos privilegiados para as atividades de formação. Para além da realização de cursos de capacitação ou de formação em serviço, a formação continuada foi considerada como um fator de eficácia escolar, porque estava diretamente relacionada com a melhoria

do ensino, na medida em que, nos momentos de formação, os objetivos de aprendizagem e as metas de desempenho da escola eram questões presentes em diversas atividades formativas.

O fato de a escola contar com “professores experientes” também foi considerado como sendo um fator de eficácia escolar. Todos os professores eram efetivos, e muitos contavam com mais de dez anos de experiência no magistério, sendo que alguns eram professores da escola por mais de cinco anos. A experiência de magistério, na opinião dos respondentes, contribuía para que os professores ministrassem as aulas com mais capacidade técnica, auxiliando e acompanhando de perto a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Outra característica positiva com a experiência dos professores foi o fato de que conseguiam estabelecer um bom relacionamento com as famílias dos alunos e com a comunidade em geral.

Um importante fator contextual de eficácia escolar de menor frequência discursiva foi o “professor auxiliar”, que era um professor contratado para ajudar o professor titular da classe durante as aulas. Configurava-se como um recurso humano que a escola dispunha para auxiliar e apoiar os professores, especialmente no atendimento pontual a alunos com dificuldades de aprendizagem, inclusive nas atividades de recuperação e reforço.

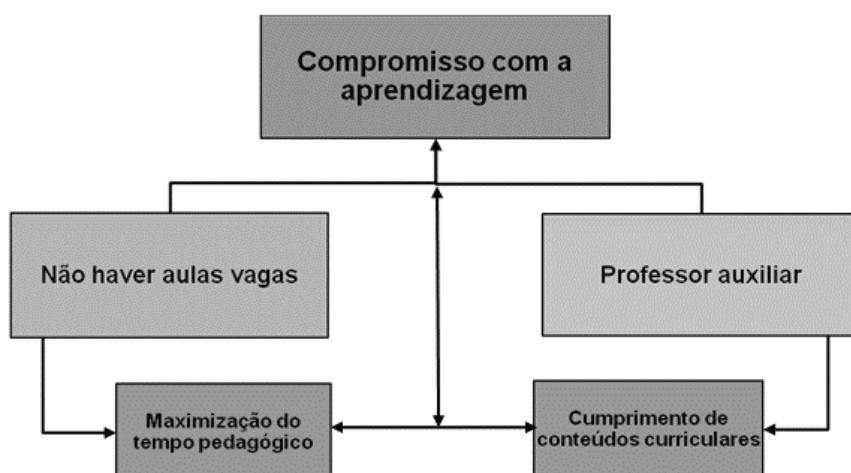
Em determinadas situações de imprevistos em que o professor titular faltasse e enquanto não houvesse substituto, era o professor auxiliar quem conduzia as atividades na classe. Essa dinâmica impactava positivamente na rotina escolar, pois era pouco provável que os alunos ficassem com aulas vagas, o que maximizava o tempo pedagógico e fortalecia as condições para a não interrupção do desenvolvimento de conteúdos curriculares. Nesse contexto, “não haver aulas vagas” foi outro fator contextual mencionado, justamente porque maximizava o tempo pedagógico e o cumprimento de conteúdos curriculares, além de estimular a frequência regular dos alunos.

Tais procedimentos proporcionavam maior continuidade das atividades pedagógicas, na medida em que os alunos não realizavam atividades sem vínculo direto com os objetivos da aprendizagem como, por exemplo, ficar brincando na quadra de esporte da escola isentos da mediação de um adulto ou mesmo retornar para suas casas devido à falta de professor. A importância do professor auxiliar e de não haver aulas vagas ganharam concretude na pesquisa e pode ser corroborada pela literatura científica, pois há autores que são enfáticos sobre essa questão, na medida em que:

Os alunos devem dispor do máximo de tempo possível para aprender, no sentido mais amplo da palavra. As interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos ou dos espaços, são fatores que perturbam o funcionamento das escolas. A capacidade de otimizar o tempo é uma característica das escolas de qualidade (NÓVOA, 1999, p. 27).

A articulação entre esses dois fatores foi um importante elemento no sucesso da escola, pois impactava diretamente no fator que foi considerado como o mais relevante na escola: o compromisso com a aprendizagem. Sem dúvida, a pesquisa constatou que, naquela realidade contextual, o trabalho desenvolvido pelo professor auxiliar, articulado com outras ações em prol de se garantir que não houvesse aulas vagas, fortalecia o compromisso com a aprendizagem na escola. A Figura 1 ilustra essa articulação de fatores observada na escola.

Figura 1 – Articulação entre os Fatores contextuais de eficácia escolar (FCEE) de menor incidência discursiva “não haver aulas vagas” e “professor auxiliar”, favorecendo o fator de maior incidência “compromisso com a aprendizagem.



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de pesquisa realizada em escola de alta vulnerabilidade social no município de Ferraz de Vasconcelos – São Paulo no ano de 2014.

A “distribuição de material escolar gratuito” também foi um fator mencionado. No início do ano letivo, a rede municipal disponibilizava, gratuitamente, mochilas que eram entregues na escola, contendo produtos de material escolar: lápis, borracha, caneta, lápis de cor, cadernos, régua, entre outros itens básicos para os estudos. Além de suprir parte da carência de materiais de muitos alunos, cujas famílias não tinham dinheiro suficiente para comprá-los, de certo modo, essa ação reforçava os laços de confiança e respeito mútuo entre as famílias e a equipe escolar.

O trabalho desenvolvido pelos funcionários foi considerado, por dois alunos, como um fator de eficácia escolar, pois, na percepção deles, os funcionários eram pessoas dedicadas ao serviço e tratavam os alunos com atenção e respeito, inclusive nos momentos em que era necessário repreendê-los pelo descumprimento de alguma regra de convivência estabelecida pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de fatores contextuais de eficácia escolar que utilizamos se alinha ao apontado por Muijs (2003) no sentido de que os estudos em eficácia escolar têm mostrado que, embora muitos elementos de melhoria desenvolvidos nas escolas eficazes sejam semelhantes aos que produzem melhorias em qualquer outro contexto, há fatores escolares e boas práticas que são específicos de algumas escolas, em determinados contextos, inclusive para aquelas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social.

Entretanto, como respostas à nossa questão norteadora da pesquisa, podemos registrar que o agir com compromisso com a aprendizagem foi o fator de eficácia mais relevante para o sucesso da escola. Quando se toma como referência a frequência discursiva dos principais fatores contextuais, os relacionados com as práticas pedagógicas foram os que mais impactaram no desempenho escolar, evidenciando que, para aquela comunidade escolar, tais aspectos eram os mais relevantes para o alcance dos objetivos de aprendizagem, a obtenção de alto desempenho e cumprimento das metas projetadas para o IDEB nos anos de 2007, 2009 e 2011.

Como dois importantes fatores de eficácia escolar, próprios da escola pesquisada, destacamos “não haver aulas vagas” e existência do “professor auxiliar”, os quais, bem articulados pela equipe escolar, configuravam-se como um dos pilares de sustentação para o mais relevante fator apontado pelos respondentes: o “compromisso com a aprendizagem”. O fato de não haver aulas vagas foi considerado como promotor de maximização do tempo pedagógico, que por sua vez, fortalecia o cumprimento de conteúdos curriculares. A atuação do professor auxiliar, que no Brasil é mais comum em escolas privadas do que em escolas públicas, mas que, gradativamente, vem ganhando concretude nas políticas educacionais e sendo incorporado nos quadros de recursos humanos das escolas (MARTINS, 2015), impactava positivamente nas atividades escolares, principalmente porque evitava a existência de aula vaga.

No que se refere aos fatores relacionados com a gestão escolar, destacaram-se a liderança do diretor e o envolvimento das famílias nas atividades esco-

lares, como elementos articuladores de importantes ações. A formação continuada, apesar de ter obtido menor frequência discursiva, foi mencionada por pelo menos um membro de cada categoria de respondente da equipe escolar. A importância desse fator reside no fato de que as ações formativas estavam diretamente relacionadas com os objetivos e com as metas de aprendizagem.

Os fatores associados à dimensão dos recursos escolares representaram uma parcela significativa, os quais impactavam no desempenho escolar (40% dos respondentes os identificaram), convergindo para o apontado na literatura científica que destaca que, no Brasil, uma considerável parcela da explicação para o desempenho escolar satisfatório deve-se à existência de recursos escolares suficientes, pois, ao contrário do que se observa em muitos países, no nosso país ainda há uma “variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas” (FRANCO, BONAMINO, 2005, p. 44).

O clima escolar, apesar de não ter apresentado elevada frequência discursiva, foi mencionado como de grande importância para o sucesso da escola, pois foi considerado como um dos principais fatores contextuais de eficácia escolar e um dos pilares de sustentação para o desenvolvimento eficaz das atividades escolares.

Em suma, a análise dos fatores contextuais de eficácia escolar mostrou que o sucesso da escola nos resultados do IDEB nos anos de 2007, 2009 e 2011 foi o resultado não de um ou outro fator isoladamente, mas sim de um conjunto articulado de ações, recursos e práticas desenvolvidas por todos os atores escolares. Nessa ótica, não somente os principais fatores contextuais de eficácia escolar, mas também os de menor incidência discursiva foram fundamentais nas tarefas empreendidas naquela unidade escolar e que a levaram ao sucesso, evidenciando peculiaridades da escola e reafirmando que determinados fatores escolares podem ser decisivos para a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, do desempenho escolar.

Os dados apresentados, sem dúvida, permitem outras análises, pois não se esgotam no que evidenciamos e nas análises aqui realizadas. Escudero Muñoz (2009), de modo muito assertivo, aponta que há fatores e práticas escolares que podem ser considerados como fatores de eficácia ou como boas práticas escolares para determinadas escolas, em determinados contextos, e talvez não o ser para outras. Nesse sentido, ao apresentarmos uma listagem de fatores escolares que, no contexto daquela instituição de ensino, foram considerados como de eficácia escolar, não significa afirmar que tais fatores são os que, necessariamente, poderão ou deverão se configurar como fatores de eficácia escolar em outras realidades contextuais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados e Metas do IDEB**. INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=248028>. Acesso em: 14 abr. 2013.
- BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292p.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.
- CALDERÓN, A. I. Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e desafios. In: Amanda Sangy Quiossa, Diovana Paula de Jesus Bertolotti, Luiz Flávio Neubert, Priscila Campos Cunha. (Org.). **Planos de ação para a rede estadual de ensino de Minas Gerais**, 1ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE/JF, v. 2, p. 31-45, 2017.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Editora Vozes: Petrópolis, 2006.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Madri, vol. 13, n. 3, p. 107-141, 2009.
- FIGUEIREDO, D. et al. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, jul. 2018.
- FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, 2005.
- FREITAS, L. C. de. Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n.1, p. 79-93, jun. 2002.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, v.23, n.1, p. 37-53, jan./abr. 2018.

JANUARIO, A. A. **Pesquisa em eficácia escolar no Brasil:** um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores relacionados à eficácia escolar (2005-2017). 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1297-1327, jul./set. 2019.

_____. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, anos 35-38, v. 38, n. 66-71 p. 130-144, jan./jul. 2016.

_____. 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, maio/ago. 2015.

MARTINS, E. C. C. **Construindo uma escola eficaz:** boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social. 2015. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

MUIJS, D. La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. REICE - **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 1, n. 2, 2003.

MURILLO TORRECILLA, F. J. (Coord.) et al. **La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica.** Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2003.

_____. (Coord.). **Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica:** 15 buenas investigaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2006.

_____. (Coord.) et al. **Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.** Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

MURILLO TORRECILLA, F. J. Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 55, p. 49-83, 2011.

_____. Lecciones aprendidas de la investigación sobre Eficacia escolar en América Latina. **Educación y Ciudad**. Bogotá, v.19, p. 7-17, 2010.

_____. Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. **Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, 2008, p. 17-47.

_____. 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 en Educación**, Madrid, v. 3, n. 2, 2005.

MURILLO TORRECILLA, F. J. HERNÁNDEZ CASTILLA, R. La equidad en la investigación Sobre eficacia escolar. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 15, n. 3, p. 1-8, dec. 2011.

NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016

PONTES, L. A. F.; SOARES, T. M. As metas escolares do Ideb: uma proposta alternativa de cálculo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, dez. 2016.

SILVA, I. F. Origem e evolução do paradigma da escola eficaz e seus desdobramentos no contexto atual. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 707-738, maio/ago. 2015

SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M. C.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.2, p.367-392, jun. 2012.

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.

Recebido em: 09 de dezembro de 2019

Aceito em: 20 de junho de 2020

Publicado em: 30 de junho de 2020