



ISSN: 1988-7833
Diciembre 2015

CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DAS ESCOLAS: O CASO DAS ESCOLAS EFICAZES

Paulo Sérgio Garcia¹

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Observatório da Educação do Grande ABC Paulista
garciaaps@usp.br

Resumo:

A melhoria da escola tem sido uma preocupação constante dos especialistas em educação, gestores, professores e pais. Pesquisadores, ao longo das últimas décadas, têm procurado compreender o que faz uma escola de qualidade e como criar escolas melhores. Este estudo, baseado em uma investigação detalhada na literatura nacional e internacional especializada, procura oferecer subsídios àqueles que estudam e atuam nos estabelecimentos de ensino a fim de auxiliá-los nas mudanças e melhorias. Situa e mapeia, inicialmente, a linha pesquisa “escolas eficazes”, definindo seu campo atuação, seu surgimento e destacando os avanços metodológicos recém-acontecidos. No mesmo sentido, contribui com a identificação e compreensão dos fatores escolares que influenciam a eficácia escolar. Com o mesmo propósito apresentam-se os estudos brasileiros sobre esses fatores, destacando cinco categorias: infraestrutura; gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica. As contribuições apresentadas fornecem ideias e pistas para os gestores escolares atuarem na melhoria de suas escolas e, paralelamente, trazem relevantes subsídios para discussões em cursos de formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Escolas Eficazes. Avanços metodológicos. Fatores de eficácia.

Abstract:

School improvement has been a constant concern of education experts, managers, teachers and parents. Researchers over the past decades have sought to understand what makes a good school and how we make more schools good. This study, based on detailed research in national and international literature, seeks to provide subsidies to those who study and work in schools in order to assist them to change and improve their schools. Initially, we located and mapped the research line called "effective schools". Then, we conceptualize it, its roots in education, and showed the methodological advances happened. Similarly, we identified and presented some school factors that influence school effectiveness. With the same purpose we presented the Brazilian studies on these factors, highlighting five categories: physical infrastructure; school management; academic climate; teacher education and salary; pedagogical emphasis. This study provides ideas and clues for school principals to improve their schools, and at the same time offers relevant input to discussions on pre and in-service education.

Keywords: Effective Schools. Methodological advances. Effectiveness factors.

1. Escolas eficazes: conceptualização, avanços metodológicos e os fatores escolares

A escola de qualidade atua sobre um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais próprios da sociedade e de sua comunidade em relação à Educação. Atua também traduzindo as políticas governamentais e os programas sociais e políticos para a realidade local, adequando-os ao bem comum. Caracteriza-se também por um local democrático de trocas de experiências, vivências e de aprendizagens significativas para a vida e para o trabalho.

¹ Professor Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Pós-doutorado em Educação (Feusp) com pesquisas na Itália e no Brasil, professor do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e Coordenador do Observatório da Educação do Grande ABC.

A qualidade escolar é, portanto, um conceito amplo que envolve, entre outras coisas, a transformação da escola em um local de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. Neste contexto, os pesquisadores buscaram compreender o que denominaram de eficácia escolar, procurando respostas para a melhoria das escolas e para uma Educação escolar de qualidade. Tal busca teve o objetivo de encontrar os alicerces e os indicadores que caracterizaram as escolas de qualidade nas quais, entre outras coisas, os alunos obtinham altos desempenhos. Criou-se assim um novo objeto de estudo.

Como disseram Reynolds et al (2014) este campo de pesquisa pode ser sumarizado em duas grandes questões: 1) o que faz uma escola de qualidade? Como conseguimos criar escolas melhores? Trata-se de um campo de estudo que observa todos os fatores dentro das escolas, em particular, e do sistema de ensino em geral. Aqueles fatores que podem afetar os resultados de aprendizagem dos alunos no seu desenvolvimento acadêmico e social, o que significa que abrange uma ampla gama de aspectos, tais como métodos de ensino, a organização, formal e informal das escolas, o currículo e os efeitos dos ambientes de aprendizagem.

Soares (2007) afirma que a tentativa de compreender os processos internos das escolas, aqueles que são capazes de determinar sua capacidade de interferir positivamente nos resultados dos alunos, portanto, práticas utilizadas no contexto escolar e políticas, formam um campo de estudo denominado “escola eficaz”. O autor revela que as características dessas instituições, o que nelas é realizado, têm grande potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos. Tais pesquisas são ainda recentes no Brasil.

Para Mortimore (1991), a escola eficaz é aquela que auxilia seus alunos a obterem desempenho educacional além do esperado, considerando a origem social dos jovens e a composição social do corpo discente da escola. Neste sentido, as pesquisas buscam identificar as escolas que possuem alto desempenho educacional, após a filtragem dos efeitos que são atribuídos às características individuais dos estudantes e à composição social do corpo discente escolar. Ou seja, a eficácia da escola está relacionada aos seus atributos, àquilo que ela pode realizar para melhorar a aprendizagem de seus alunos, descontando suas características pessoais e a composição social do grupo.

Uma conceptualização mais ampla indica que as escolas eficazes são aquelas que promovem em todos os seus alunos um desenvolvimento integral, considerando seu rendimento anterior e a situação socioeconômica e cultural das famílias.

Murilo (2008, p. 468) afirma que o conceito de eficácia escolar atrela-se à questão de que [...] “uma escola é eficaz se consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias”.

O autor afirma ainda que tal definição inclui três características: o valor agregado, a equidade e o desenvolvimento integral. O valor agregado se relaciona aos avanços dos alunos, considerando fatores como o nível socioeconômico, entre outros. A esse respeito, o autor afirma que “o valor agregado como operacionalização da eficácia. A eficácia seria o progresso dos alunos levando-se em conta seu rendimento prévio e a situação socioeconômica das famílias” (p. 468). Sem o controle desses fatores, Murilo afirma que as informações sobre o rendimento dos jovens são tendenciosas e falsas.

A equidade é um elemento fundamental da escola eficaz, pois:

“Uma escola diferencialmente eficaz, no sentido de que é “melhor” para uns alunos que para outros, não é uma escola eficaz, mas sim discriminatória. E aqui não vale optar entre a equidade e a excelência, entendida como um rendimento médio alto: sem equidade não há eficácia, o que confere a tal escola a característica de ser socialmente descartável” (Idem).

A questão da equidade introduz ao debate uma demanda moral, qual seja a da não aceitação de que um grupo de alunos está fadado ao insucesso escolar. Ou seja, a ideia da naturalização do fracasso escolar. Não é possível aceitar que uma escola forme muito bem uma parte de seus estudantes, que esses tenham altos desempenhos nas avaliações em larga escala, que ela aprove grande parte de seus alunos nos melhores vestibulares, se, por outro lado, ela exclui um grupo de jovens, mesmo que esse número seja pequeno.

Por fim, o desenvolvimento integral se relaciona à felicidade dos alunos e à autoestima:

“Ainda que seja uma coisa do passado, a conceitualização da eficácia como rendimento em Matemática ou Leitura e Escrita, é necessário insistir nesse aspecto. Eficácia não implica valor agregado ao rendimento de leitura, compreensão ou cálculo; também afeta a felicidade dos alunos, sua autoestima ou sua atitude criativa e crítica” (Idem).

A linha de pesquisa em eficácia escolar pode ser entendida por preocupações em conhecer a capacidade das escolas em influenciar o desenvolvimento dos alunos e, ao mesmo tempo, compreender o que faz com

que uma instituição seja eficaz. Ou seja, qual a magnitude desses efeitos e quais os fatores contextuais, de sala de aula e da escola que auxiliam os estudantes a aprender melhor.

Como afirma Murilo (2004b), tal linha de pesquisa visa estimar a magnitude dos efeitos escolares, analisando suas propriedades científicas, e identificar os fatores de sala de aula, da escola e do contexto que fazem uma escola ser eficaz. Na América Ibérica, os pesquisadores têm-se concentrado, sobretudo no segundo objetivo, buscando identificar e compreender quais são esses fatores para transformar a realidade escolar e educativa. Nesta mesma localização, os estudos estão agrupados em quatro áreas: estudos sobre a eficácia escolar; aqueles que procuram encontrar a relação entre os fatores e o desempenho; as avaliações de programas de melhoria; e os estudos etnográficos sobre a escola.

Para autores como Franco e Bonamino (2005, p. 6-7), o conceito de eficácia escolar é relacional, no sentido de que “a eficácia de cada escola define-se em função da eficácia das outras escolas consideradas no estudo”. Por outro lado, as escolas que promovem equidade são “aquelas que minimizam o impacto da origem social de seus alunos nos resultados escolares”.

Os estudos das escolas eficazes começaram nos Estados Unidos e na Inglaterra, como uma forma de reação às pesquisas apresentadas por Coleman et al (1966), que trouxeram perspectivas negativas e pessimistas quanto ao trabalho da escola e dos professores para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos e lutar contra as desigualdades.

O Relatório Coleman pode ser considerado o precursor dos estudos denominados de eficácia escolar (COLEMAN et al, 1966; BROOKE; SOARES, 2008). O documento foi idealizado na década de 1960 e coordenado por James Coleman, que realizou uma pesquisa com mais de 600 mil alunos em 3.000 mil escolas dos Estados Unidos. Entre os vários objetivos, o estudo almejava compreender a distribuição das oportunidades na escola, considerando a cor, a raça, a origem social e a religião. Uma das premissas do estudo estava atrelada às diferenças na infraestrutura e nos recursos pedagógicos das escolas como um dos principais fatores das desigualdades de oportunidades.

O estudo utilizou um modelo de *input* e *output* (entrada e saída) com o objetivo de analisar as escolas em termos de recursos materiais, financeiros, humanos e as características dos alunos (*input*) e como tais recursos interferiam e acrescentavam aos resultados escolares dos alunos (*output*).

As análises mostraram que as escolas não apresentavam grande variação no que diz respeito aos laboratórios, bibliotecas, qualificação dos professores, currículo, práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, que os resultados dos alunos estavam mais atrelados à origem social e aos fatores culturais da família. O Relatório mostrou que as diferenças entre as escolas não eram significativas para explicar os resultados dos alunos, desfazendo a ideia de que a expansão, o aparelhamento e o acesso às escolas seriam suficientes para promover a igualdade de oportunidades educacionais. Esse conhecimento fez surgir, na época, a conhecida premissa: *a escola não faz diferença*.

No entanto, o Relatório desencadeou vários estudos no sentido de analisar, de forma mais profunda, os fatores intraescolares que influenciavam o desempenho dos estudantes. Esses foram denominados de estudos de efeito escola e de eficácia escolar. Tais investigações questionavam a premissa de que a escola não fazia diferença e novos estudos buscaram mostrar que havia grandes diferenças na qualidade das escolas, interferindo nos resultados dos alunos. As pesquisas mostraram também que o estudo, proposto por Coleman e outros que o seguiram, não identificou tais diferenças por causa da fragilidade da metodologia: a ideia de *input* e *output*. Os métodos utilizados não permitiam observar alguns processos internos que influenciavam o desempenho dos jovens.

Os estudos sobre as escolas eficazes, por meio de análises quantitativas e qualitativas, criaram indicadores relevantes em relação às práticas pedagógicas e à organização das escolas, que não tinham sido analisados no trabalho de Coleman. Tais avanços investigaram a fundo a caixa-preta da escola, mostrando vários fatores relevantes que determinavam o sucesso do aluno.

De fato, em termos metodológicos as pesquisas sobre eficácia educacional (*Educational Effectiveness Research* - EER) trouxeram vários avanços ao longo do tempo, dos quais os principais foram modelagem multinível, meta-análise, modelagem de equações estruturais, modelagem de curva de crescimento e métodos mistos de pesquisa (SAMMONS, LUYTEN, 2009; CREEMERS; KYRIAKIDES; SAMMONS, 2010).

Segundo Reynolds et al (2014), as pesquisas também avançaram, revelando as propriedades científicas dos efeitos das escolas, incluindo a(o): a) consistência dos resultados, que refere-se à correlação entre os efeitos escolares sobre esses diferentes resultados. A consistência auxilia os pesquisadores a compreender se o efeito escola é geral ou um fenômeno específico; b) tamanho dos efeitos da escola; c) estabilidade mostrada pela correlação entre os efeitos da escola em diferentes períodos; d) efeitos diferenciais. Como o efeito das escolas pode variar entre os alunos, as escolas podem ser mais eficazes para um grupo de estudantes do que para outro. Neste sentido, vários estudos têm investigado o efeito diferencial das

instituições, abordando efeitos para diferentes grupos de estudantes em termos de realização anterior, gênero, etnia e status socioeconômico; e) diferentes resultados da educação.

Neste processo, os resultados dos alunos ainda compõem o critério de eficácia predominante na pesquisa sobre as escolas eficazes. No entanto, nos últimos anos, os pesquisadores estão investigando uma ampla gama de resultados da Educação, incluindo resultados não-cognitivos, tais como o bem-estar do estudante (VAN LANDEGHEM; VAN DAMME; OPDENAKKER; DE FRAINE, ONGHENA, 2002) e motivação de realização (VAN DE GAER; DE FRAINE; VAN DAMME; DE MUNTER; ONGHENA, 2009).

Reynolds et al (2014) relatam também que duas dimensões gerais da eficácia na escola, qualidade e equidade, estão também no centro deste tipo de investigação. Os autores mencionam que os estudos comparativos internacionais (PISA, TIMSS, PIRLS) tendem a relatar a eficácia dos sistemas educacionais em relação a essas duas dimensões. A qualidade da escola é vista como o grau em que sua pontuação é maior do que outras, corrigida pelas características de admissão do aluno. A dimensão da equidade se refere ao poder compensatório das escolas, o que indica que algumas delas são melhores em compensar características de entrada (nível socioeconômico, gênero e etnia) do que os outros. Nas palavras de Strand (2010), a dimensão da qualidade refere-se às diferenças entre escolas e a equidade relaciona-se ao ambiente escolar (intraescolar).

Entre as várias pesquisas internacionais buscando identificar os fatores escolares que influenciam a eficácia está o trabalho seminal de Edmonds (1979) que descreveu cinco fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos. Entre esses fatores está: a forte liderança do diretor, a ênfase na aquisição de habilidades básicas, um clima de ordem que facilita a aprendizagem, altas expectativas sobre o desempenho dos alunos e monitoração frequente do progresso dos estudantes.

Em uma revisão sobre os trabalhos da área Teddlie e Reynolds (2000) identificaram nove fatores similares aos de Edmonds (1979): liderança efetiva, firme, envolvente (mobilizadora), orientada por ferramentas de trabalho, envolvendo monitoração e mudanças de equipe; foco na aprendizagem, ou seja, foco nos resultados acadêmicos e maximização do tempo de aprendizagem; cultura positiva na escola, traduzida por visão compartilhada, clima de ordem, e reforço positivo; altas expectativas dos estudantes e da equipe; monitoramento do progresso, da escola, da sala de aula e dos alunos; envolvimento dos pais, traduzida por extirpar influências negativas e promover interações positivas; criar práticas efetivas de ensino, traduzido por maximizar o tempo de aprendizagem, criar estratégias de trabalho em grupo, referenciar as melhores práticas, adaptar as práticas de ensino aos estudantes com dificuldades e necessidades especiais; desenvolvimento profissional, integrado as iniciativas da escola; envolver os alunos no processo educacional, delegando a eles responsabilidades e direitos.

Outro estudo que impactou a literatura foi o de Willms (1992). O autor partiu de alguns pressupostos para compreender a eficácia e a equidade das escolas (variação das escolas e seus resultados; variação dos resultados e status dos alunos, resultados e políticas e práticas da escola, desigualdades e políticas e práticas escolares).

A partir dessa compreensão, Willms (1992) identificou alguns construtos importantes para a avaliação de um sistema escolar. *Em relação à escola.* Ecologia e Meio: infraestrutura, recursos materiais, características dos gestores e professores e composição dos alunos; Segregação: grau de separação dos alunos quanto status socioeconômico (etnia, raça, capacidade, etc.); Clima Disciplinar: regras da escola na perspectiva do professor e do aluno; Ênfase Acadêmica: valorização de resultados dos alunos e altas expectativas dos estudantes por parte dos professores e gestores; Currículo Projetado versus Currículo Executado: número de assuntos importantes a que os alunos foram expostos. *Em relação aos alunos.* Atitudes: Senso de eficácia versus futilidade: alunos e a possibilidade de terem controle sobre seu sucesso, preocupação dos professores sobre o progresso e o fracasso dos alunos; Atitudes em relação à escola: satisfação dos alunos com sua escola; Qualidade da vida escolar: senso de bem-estar geral dos alunos, qualidade do relacionamento entre alunos e aluno-professor, comportamento acadêmico e planos de vida. *Em relação ao professor.* Senso de eficácia versus futilidade: confiança do professor em sua capacidade de interferir na vida dos estudantes e controlar seus comportamentos; Compromisso moral: quanto os professores consideram seu trabalho como significativo e aceitam os objetivos e valores organizacionais; Condições de trabalho: Autonomia para executar os objetivos da escola, possibilidade de avanço profissional, salários, tamanho de turma, tempo disponível para atividades não instrucionais; Liderança do Diretor: questões relacionadas à administração da escola.

Para o autor, o sistema de ensino pode ser monitorado por meio desses construtos, embora ele reconheça a dificuldade de identificar e medir a maioria dos fatores ligados aos processos escolares pela complexidade e seus efeitos diferenciados, dependendo do tipo de aluno ou do nível do sistema escolar.

Outro trabalho relevante na mesma linha foi desenvolvido por Lee, Bryk e Smith (1993). Os autores realizaram uma revisão da literatura sobre a organização nas escolas que apresentavam bons resultados. Eles propuseram um modelo conceitual da organização da escola secundária baseados em fatores externos

e internos relacionadas aos professores (satisfação, eficiência, comprometimento e esforço) e alunos (comprometimento e desempenho).

Tanto os fatores internos como os externos são compostos de construtos e subitens relacionados aos diversos níveis da organização escolar. *Em relação às influências externas na organização escolar existem:* tipos de estudantes (composição racial, socioeconômica, por aptidão); número de estudantes (economias obtidas pela escola e interações sociais formalizadas); envolvimento dos pais (no aprendizado e vínculos escola-família); ação política e controle da comunidade sobre as escolas. *Quanto à organização interna das escolas - organização da gestão:* tipo de gestão escolar; controle sobre o acesso, admissão e expulsão dos alunos; controle sobre admissão e demissão de professores; mecanismos de controles políticos e de mercado; administração; função de gerência, de mediação e de liderança; cultura escolar; objetivos; autoridade do corpo docente. *Associados à organização formal do trabalho:* função dos departamentos, dos professores; organização curricular e atividade acadêmica dos alunos. *Relacionados à organização social da escola:* relacionamento entre os professores; influência dos pares; relacionamento positivo professores-alunos; consequências de relações sociais excessivamente burocráticas: alienação e abandono.

No mesmo sentido, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) fizeram importante contribuição relacionada às escolas eficazes. O trabalho foi direcionado às características da escola eficaz e os autores realizaram uma revisão de estudos de vários países (Reino Unido, Estados Unidos e Holanda).

A pesquisa mostrou onze fatores que, segundo os autores, não podem ser considerados independentes uns dos outros: 1) *Liderança profissional* firme e objetiva e com enfoque participativo. Os estudos utilizados pelos autores mostraram que a liderança deve ser relacionada à qualidade individual dos líderes, ao papel por eles desempenhado, seus estilos de atuação, à relação com a visão, com os valores e com os objetivos da escola, e suas relações com as mudanças. 2) *Objetivos e visões compartilhadas* requerem unidade de propósitos, prática consistente, participação institucional e colaboração. As pesquisas revelaram que as instituições são mais eficazes quando todos compreendem, respeitam os objetivos e os valores da escola, colocando-os em prática por meio do trabalho colaborativo. 3) *Um ambiente de aprendizagem* que demanda uma atmosfera de organização e um ambiente de trabalho atraente. As investigações mostraram a relevância de se criar e manter um clima de ordem orientado para a realização de tarefas para o trabalho dos professores e dos alunos. 4) *Concentração no ensino e na aprendizagem* atrelada à maximização do tempo de aprendizado, à ênfase acadêmica e ao foco centrado no desempenho. Os estudos mostraram que as escolas apresentam objetivos diferentes quanto aos processos de ensino e de aprendizagem e que é preciso planejar para que o ensino na sala de aula seja eficaz. Ou seja, há indícios de que o foco no ensino e aprendizagem favorece à eficácia da escola e do professor. 5) *Ensino e objetivos claros* se associam a uma organização eficiente, à clareza nos propósitos, às aulas planejadas e às práticas adaptáveis. Nesses estudos, os autores identificaram que a qualidade do ensino está no centro de ações eficazes. Fato esse que remete à questão de que o professor (competência e qualificação) é importante para a aprendizagem do aluno. Além de docentes qualificados, é preciso que os objetivos dos professores e dos alunos se sintonizem em interesses iguais. 6) *Altas expectativas* como processo que deve ser comunicado a todas as pessoas. É necessário, por um lado, demonstrar e valorizar a aprendizagem dos alunos, seja pelos professores seja pela família e, por outro, fazer com que os jovens tomem ciência, saibam o que se espera deles, bem como criando atividades que os desafiem intelectualmente. 7) *Incentivo positivo* está ligado às regras de disciplina claras e consensuais, retorno de informações a respeito das atividades de alunos e professores. Os estudos mostraram que não são todos os tipos de incentivo que apresentam impactos positivos. Premiações, incentivos positivos e regras claras trazem melhores resultados do que a punição. 8) *Monitoramento do progresso* está atrelado ao acompanhamento do desempenho dos alunos e à avaliação do desempenho da escola. Para a escola ter uma boa performance, é preciso monitorar o crescimento dos alunos, a eficácia da sala de aula e o trabalho do professor. Tal situação pode ser realizada com caráter formal ou informal, contribuindo para manter o foco no ensino e aprendizagem, aumentar as expectativas e incentivar os incentivos positivos. 9) *Direitos e responsabilidades* do aluno relacionados à elevação da autoestima das crianças e dos jovens, à exigência da responsabilidade e ao controle das suas atividades. Valorizar e atribuir responsabilidade ao aluno pressupõe aumentar sua autoestima e levá-lo a um papel ativo em relação a sua aprendizagem. 10) *Parceria casa-escola* relaciona-se ao envolvimento da família com a escola. Pesquisas mostraram que o apoio dos pais é fundamental para o desempenho do aluno na escola. O tipo de participação depende dos pais, da idade do aluno e da escola. 11) *Uma organização orientada à aprendizagem* associa-se ao desenvolvimento dos membros da escola baseado nos seus princípios. Os estudos mostraram que é preciso que todos aprendam e possam ter oportunidades para realizarem mudanças em suas estratégias de trabalho.

Esses autores não separaram as características entre as escolas primárias e as secundárias, pois havia um alto grau de superposição e a separação levaria a muitas repetições. No entanto, algumas características são mais específicas ou apresentaram diferentes níveis de importância. Trata-se dos direitos e responsabilidades dos alunos e do reforço positivo, que são amplamente influenciados pela idade.

Dados do National Center for Education Statistics do ano 2000 (Departamento de Educação dos Estados Unidos) revelaram as razões que explicam por que algumas escolas são melhores do que outras em relação ao aprendizado do aluno. Os fatores encontrados na pesquisa foram agrupados em três grupos de indicadores: o contexto escolar, os professores e a sala de aula. *Contexto Escolar*: liderança profissional do diretor com foco nos elementos administrativos e pedagógicos, objetivos comuns da equipe com visões e crenças claras e compartilhadas, comunidade profissional com a existência do trabalho colaborativo, clima disciplinar e ambiente acadêmico. *Professores*: capacitação, especialização, ampliação das experiências e desenvolvimento profissional. *Sala de aula*: conteúdo das disciplinas dos cursos, métodos pedagógicos apropriados, recursos tecnológicos disponíveis e tamanho da turma.

Este estudo, no entanto, apresentou uma distinção em relação aos dados, mostrando aqueles de alta qualidade, pois estavam sendo coletados e analisados sistematicamente por um longo período (capacitação, especialização e experiência do professor e tamanho da turma); outros de qualidade moderada quando, em geral, as informações disponíveis eram escassas (desenvolvimento profissional do professor, recursos tecnológicos, conteúdo dos cursos, disciplina, ambiente acadêmico) e aqueles de baixa qualidade, quando os fatores estudados eram muito complexos (métodos, objetivos comuns, liderança profissional e comunidade profissional).

Em um estudo na França, relacionado às escolas secundárias, foram encontrados elementos que mostraram que quanto mais eficazes eram as escolas, menos seletivas elas eram em relação aos alunos que nelas se matriculavam. A eficácia foi traduzida na melhoria do rendimento dos estudantes mais fracos; nos métodos pedagógicos, estilos de ensino dos docentes e a formação do corpo docente não apresentaram diferenças significativas. Os professores mais severos na avaliação eram precisamente os menos eficazes e esses eram os que tinham conceito negativo sobre os jovens e não apresentavam bom relacionamento com eles. Os docentes que eram eficazes apresentavam visão realista e diferenciada sobre os estudantes, revelando que adaptavam seus modos de ensino a esses jovens sem reduzir as exigências, de forma que procuravam manter os objetivos, diversificando as práticas pedagógicas, utilizando também avaliações frequentes. Nas salas de aula, os professores eficazes aproveitavam ao máximo o tempo para o aluno aprender, estudando grande parte dos conteúdos, havia também neste contexto menos indisciplina (MEURET, 2000).

Na América Latina, a pesquisa sobre a eficácia escolar tem características particulares. Ela possui um caráter aplicado, sofreu a influência dos estudos sobre produtividade escolar e associou-se ao crescimento da Educação e da pesquisa educativa. (MURILLO, 2008, p. 469).

A influência das pesquisas que possuem o foco na produtividade escolar trouxe diversas críticas, considerando que essas carregam a perspectiva dos economistas e “buscam otimizar a eficácia e a eficiência das escolas para a tomada de decisões políticas” ... “em oposição ao interesse dos pesquisadores educativos, que querem conhecer mais profundamente o que ocorre nas escolas para poder melhorá-las”. (MURILLO, 2008, p.470).

Vários países têm apresentado produção na área de escolas eficazes: Bolívia, Brasil, Venezuela, Chile, Colômbia, Argentina, Peru. Neste contexto, há também o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), que tem mostrado vários estudos de relevância na área.

Na América, os trabalhos de Bosco (2009), “La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar”, mostrou vários fatores similares ao estudo apresentado por Sammons, Hillman e Mortimore (1995).

Raczynski e Muñoz (2007), no contexto da América Latina, realizaram um estudo qualitativo, avaliando os fatores que levaram escolas pobres do Chile a apresentarem bons desempenhos nas avaliações nacionais em meados da década de 1990. Os autores classificaram esses fatores em nível da escola e nível da sala de aula. No primeiro caso situam-se: 1) Gestão Institucional: gestão centrada no pedagógico (gestão de apoio ao trabalho de sala de aula, planejamento e avaliação em todos os níveis, liderança institucional e técnica, clima disciplinar adequado, regras claras e explícitas, desenvolvimento profissional preparado pela escola, aproveitamento de recursos humanos e materiais); 2) Trabalho Pedagógico fora da Sala de Aula (expectativas de docentes e diretivos, transmissão de expectativas positivas aos alunos e pais e geração de motivação para aprender); 3) Organização Institucional: cultura positiva (compromisso, orgulho e identidade profissional, comunicação interna, confiança e bom clima e reconhecimento e solução de conflitos). No nível da sala de aula: 1) Qualidade do trabalho em sala (proximidade com a vida cotidiana dos alunos, uso do tempo, ênfase na leitura, expressão oral e raciocínio lógico, estímulo à criatividade dos alunos, atenção às diversidades de situações, estratégias e metodologias, supervisão, retorno e incentivos ao trabalho dos alunos, motivação para a aprendizagem e rigor, exigência e práticas docentes consistentes); 2) Relação Professor-Aluno (autoridade pedagógica do professor baseada na qualidade do trabalho docente, confiança, bom clima e espaço para a expressão das diferenças e problemas de disciplina isolados).

Em geral, na escola, são diversos os fatores que agem conjuntamente para promover a aprendizagem dos alunos. Entre eles, está uma atmosfera de encorajamento dos alunos por parte dos professores e diretores, exigências de engajamento e esforço, tratamento pessoal e mais próximo daqueles que atuam na escola, liderança do diretor e dos professores, cordialidade nas formas de relações, disciplina e um clima de ordem, relações mais próximas com a família e apoio, confiança, respeito mútuo, espírito não autoritário e não classificação das crianças. Tudo isso envolvido em um ambiente escolar prazeroso.

Para Scheerens e Bosker (1997) e Scheerens (2000), alguns fatores no nível da escola apresentam impacto na aprendizagem dos alunos. Entre eles, está a liderança educacional traduzida, entre outras coisas, pela capacidade de mobilização dos líderes no contexto escolar; o consenso e a coesão da equipe escolar, traduzidos nos tipos e frequência das reuniões, nas formas de cooperação, na satisfação em face à cooperação, na importância e nos indicadores da cooperação bem sucedida; o clima escolar manifestado por uma atmosfera de ordem, normas e regulamentos, sanções e recompensas, baixo ou nulo absentismo e evasão, bom comportamento dos alunos, satisfação com um clima de ordem; potencial de avaliação, traduzido por uma ênfase na avaliação, no monitoramento do progresso dos alunos, na avaliação do processo escolar, no uso dos resultados, na manutenção de registros do desempenho dos jovens e satisfação com as atividades de avaliação; envolvimento dos pais, compreendido por uma ênfase no envolvimento dos pais na vida escolar, em contatos constantes com os familiares e satisfação com o envolvimento com os pais.

Casassus (2002) revelou que uma das mais importantes variáveis do aproveitamento discente foi o clima favorável à aprendizagem, traduzido como situações em que os estudantes tinham bom relacionamento com os colegas e tinham poucas ocorrências de violência. O clima escolar harmonioso não subtraía o tempo de aprendizagem.

Mella (2002), juntamente com colaboradores, relacionaram vários fatores relevantes, sobre o clima escolar, que foram essenciais para as escolas serem bem sucedidas. Entre eles, está o respeito às ideias e apreciações dos professores; o compromisso e a vocação dos docentes; a liderança pessoal; o apoio individual ao aluno; a cooperação e a divisão das responsabilidades; o tratamento pessoal; a baixa rotatividade do corpo docente e as altas expectativas em relação aos alunos.

O estudo de Campos (2002), no Brasil, focando a relação entre o clima escolar e a qualidade da Educação, mostrou que a escola de qualidade foi considerada aquela que trata bem todos seus alunos (sem importar o sexo, a cor, a origem social), promovendo o anseio pela aprendizagem, onde o prazer de ir à escola atrelava-se ao desejo de encontrar colegas e aprender.

O clima escolar e o clima acadêmico são ambos influenciados por aquilo que os pesquisadores denominam efeitos dos pares. Isso significa que o protagonismo dos jovens tem de ser considerado para a elaboração dos objetivos da escola e dos professores, pois dentro do sistema de status dos adolescentes (aquilo que eles consideram relevante) é mais importante ser, por exemplo, um atleta, um cantor ou um jovem atraente do que ser um bom aluno e ter boas notas. Pouca importância é atribuída àqueles que são vistos como bons alunos. Neste sentido, as escolas deveriam ter um olhar também sobre os grupos, à medida que os mesmos podem conduzir ou desviar as energias para objetivos educacionais pretendidos.

Na escola, é preciso também conhecer sobre o distanciamento que existe entre as ações e pensamentos dos alunos e os objetivos da escola. Como sinaliza Dubet e Martuccelli (1996), cada experiência é caracterizada por uma combinação de três lógicas de ação: uma atrela-se à integração, sob a qual o jovem se orienta em relação a sua participação na escola e com os outros amigos e colegas; outra se refere à estratégia, pela qual o estudante atua de acordo com seus interesses escolares e outra é a lógica de subjetivação ou de construção própria, que se liga à distância das duas outras lógicas de ação.

A escola, na maioria das vezes, negligencia tanto essa questão das lógicas como o papel dos pares e dos conflitos entre as gerações. Dubet (1996) afirma que os alunos se constroem como sujeitos, estabelecendo relações geralmente contraditórias com a cultura escolar e com os colegas. Cada estudante traz para o contexto escolar uma multiplicidade de valores e de entendimentos de mundo que colidem com a cultura da escola. Os jovens que apresentam condição social mais privilegiada, aqueles que estão mais próximos da cultura escolar, acabam se acomodando à cultura juvenil. Por outro lado, aqueles menos favorecidos, mais distantes da cultura, estão mais propensos ao fracasso escolar.

Em geral, o protagonismo dos alunos sugere que o grupo de colegas tem influência na aprendizagem, no processo educativo e nos objetivos da escola. No entanto, tal influência apresenta variações segundo as origens sociais das famílias e o nível socioeconômico.

2. O que dizem os estudos brasileiros sobre as escolas eficazes

No Brasil, pesquisadores procuram conhecer mais detalhadamente a realidade educacional, utilizando, entre outros, dados coletados por diversos órgãos oficiais dos sistemas de ensino, incluindo informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos. Os censos demográficos e dos dados advindos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) fornecem importantes indicadores educacionais. Informações sobre a taxa de analfabetismo, a escolarização líquida, o fluxo escolar, as funções docentes, a infraestrutura, o desempenho dos jovens, entre outras, estão disponíveis para serem coletadas e analisadas.

Os dados advindos desses órgãos são importantes para a compreensão da realidade educacional brasileira, no entanto eles auxiliam pouco em relação ao conhecimento mais detalhado sobre a qualidade do ensino realizada dentro das escolas. Neste sentido, os estudos das últimas décadas trouxeram várias contribuições para a compreensão da realidade brasileira, sobretudo aquela relativa ao Ensino Fundamental, com a utilização de dados do SAEB, avaliando o conhecimento dos alunos nas áreas de Português e Matemática.

Os estudos sobre o efeito das escolas no Brasil e sobre os fatores relacionados às escolas eficazes iniciaram na década de 1990, com a utilização, em muitos casos, de dados do SAEB. Fletcher (1997) realizou um estudo com dados do SAEB de 1995, utilizando modelos hierárquicos de dois níveis, alunos e escola, revelando que, após o controle do nível socioeconômico dos estudantes, o efeito escola era de 14%.

Barbosa e Fernandes (1997) mostraram que o efeito escola, também utilizando dados do SAEB, na disciplina de matemática (oitava série), região sudeste, sem o controle do nível socioeconômico, foi de 37%. Ferrão, Beltrão e Fernandes (2002), analisando dados dos SAEB de 1999, mostraram o efeito escola em várias regiões brasileiras: sem o controle da situação socioeconômica na região sudeste, por exemplo, o efeito foi de 35% e com o controle de 12%. No nordeste, sem o controle 29% e com 17%.

No Brasil, pesquisadores (FRANCO; BONAMINO, 2005) investigaram os fatores escolares associados à eficácia escolar. Os pesquisadores agruparam tais fatores em cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica:

2.1.A infraestrutura

Os recursos escolares estão relacionados aos equipamentos e à conservação dos mesmos e também ao prédio escolar. Um dos primeiros estudos, ainda na década de 1980, identificou a precária situação da infraestrutura das redes escolares, tanto em relação às instalações físicas como a pouca quantidade de equipamentos disponíveis para a realização das atividades pedagógicas, mostrando a importância desta categoria em relação à aprendizagem dos alunos (CASTRO; FLETCHER, 1986).

Dados baseados no SAEB 2001, 8ª série, (FRANCO; ALBERNAZ; ORTIGÃO, 2007; SOARES; MAMBRINI; PEREIRA; ALVES, 2001; LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004) mostraram os efeitos positivos da infraestrutura da escola em relação ao desempenho dos alunos que participaram do PISA do ano 2000. Outros resultados (ESPÓSITO; DAVIS; NUNES, 2000) também apontaram na mesma direção, revelando que as condições de funcionamento dos laboratórios e dos espaços para atividades pedagógicas fazem diferença na aprendizagem dos jovens. Hattie (2009), no contexto internacional, analisando a influência da infraestrutura no desempenho dos estudantes, mostrou que a maior fonte de variância reside dentro das escolas e não entre as escolas.

Sátyro e Soares (2007) analisaram as condições da infraestrutura das escolas do Ensino Fundamental brasileiro, baseados nos dados dos Censos Escolares de 1997 a 2005, mostrando que aconteceram melhorias na IE no período de 1997 a 2005, que, no entanto, não incidiram sobre a repetência e o aprendizado dos alunos. As escolas rurais, por exemplo, tiveram as piores condições de IE e de resultados educacionais. Ainda de acordo com o estudo, tal situação indica que talvez uma política de melhoria em relação à infraestrutura desses estabelecimentos de ensino poderá impactar às questões de repetência e de aprendizado.

Em relação à infraestrutura, ressalta-se que a presença, por exemplo, de uma biblioteca na escola com volumes adequados para a leitura, de laboratórios ou de computadores não garantem a aprendizagem dos jovens. O uso de tais locais e recursos torna-se relevante quando associados com iniciativas e projetos pedagógicos. A infraestrutura é um elemento fundamental para a formação do jovem quando articulada com as instalações, os equipamentos, os serviços, as iniciativas educativas e os projetos pedagógicos.

Medindo a infraestrutura escolar por meio de uma escala, Soares Neto et al. (2013) mostraram que, aproximadamente, 84,5% (164.786) das unidades escolares situavam-se no nível Elementar ou Básico (45% nível Elementar, 86.739; 40% no Básico, 78.047). Deste total, somente 14,9% das unidades escolares se encontravam no plano Adequado (29.026) e 0,6 no Avançado (1.120).

Os níveis foram estabelecidos de forma que as escolas classificadas no patamar Elementar possuíam somente aspectos elementares para o funcionamento: água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. No nível Básico, além dos itens presentes no nível anterior, em geral, elas possuíam sala de diretoria e equipamentos (TV, DVD, computadores e impressora). No nível Adequado, as unidades escolares possuíam infraestrutura que permitia um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem (espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para Educação Infantil, quadra esportiva, parque infantil, copiadora e acesso à internet). No nível Avançado, por fim, os estabelecimentos possuíam uma IE mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais.

2.2. A gestão escolar

A organização e a gestão escolar atrelam-se às características dos diretores e seus estilos de liderança e ao trabalho dos professores. Pesquisadores (FRANCO; ALBERNAZ; ORTIGÃO, 2007; SOARES; ALVES, 2003) mostraram que o reconhecimento da liderança do diretor – pelos docentes - constitui uma característica associada à eficácia escolar. Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) sinalizaram que a dedicação do diretor também é um fator da eficácia.

A atuação do diretor, suas formas de conduzir os professores e os grupos, o respeito e a capacidade de criação são fundamentais para o desenvolvimento escolar. A responsabilidade coletiva dos docentes e o trabalho colaborativo também tiveram efeitos positivos sobre os resultados dos alunos (ESPÓSITO; DAVIS; NUNES, 2000). A colaboração é uma importante ferramenta para o desenvolvimento dos professores para ampliar a confiança, a valorização das pessoas, o compartilhamento do conhecimento e a redução da sensação de impotência. Lee, Franco e Albernaz (2004) também revelaram que a responsabilidade coletiva dos docentes, quando medida pelo empenho dos professores em relação ao aprendizado dos alunos, é um fator importante para a eficácia escolar.

A gestão escolar (GE) segundo Lück (2009, p. 24) caracteriza-se pelo ato de conduzir a dinâmica da escola, sintonizado nas diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico. Ao mesmo tempo, afinado com os princípios da democracia e com métodos que para criar um para um ambiente educacional autônomo, de participação, compartilhamento e tomada de decisões e autocontrole e avaliação.

A GE é uma das dimensões do trabalho em Educação. Sua atuação é de organização, mobilização e articulação dos processos materiais e humanos da escola com o intuito de torná-la mais eficaz e justa. Ela faz organização e a gestão de pessoas, o gerenciamento administrativo e pedagógico, da cultura escolar, dos resultados educacionais, entre outros.

A gestão escolar deve ter conhecimento sobre os fundamentos e princípios da Educação e da gestão. Ou seja, utilizando as Leis nacionais ou locais no planejamento e planos escolares e de ensino, a GE procura: garantir a aprendizagem dos alunos, visando à formação de cidadãos autônomos e participativos; fomentar a visão, os objetivos e elevadas expectativas em relação aos resultados escolares com o intuito de melhorar a aprendizagem dos jovens; promover a integração e a coerência do trabalho escolar a fim de não perder de vista o foco na aprendizagem dos alunos, seguindo as diretrizes da equidade e do respeito à diversidade, buscando tornar a escola justa e eficaz.

O conhecimento da GE deve incidir sobre a legislação brasileira e outros documentos normativos tais como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (FUNDEF), Lei nº 10.172, de 2001 (PNE), Lei nº 11.494, de 2007 (FUNDEB), da Emenda Constitucional nº 59, 2009, Lei n. 13.005, junho de 2014 (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino, Legislação Educacional local, Instrumentos Normativos e Executivos locais, Estatuto do Magistério e Estatuto da Criança e do Adolescente. Deve-se conhecer e saber utilizar as teorias da Educação e, entre outras, a Psicologia cognitiva e do desenvolvimento humano e a Estatística.

A GE atua no planejamento e na organização do trabalho escolar. O planejamento é composto e formatado por múltiplos fatores existentes na escola e no entorno escolar. Tais fatores, muitas vezes, encontram-se isolados e desconectados, passando despercebidos pelos gestores. Outras vezes eles são desconhecidos, mas se constituem em informações relevantes para formar um quadro de referência que subsidia a elaboração do planejamento. Os fatores e as informações relevantes para a elaboração do planejamento são tributários da cultura da escola e do contexto extraescolar (localização da escola, recursos pedagógicos e financeiros, o corpo docente e discente, as famílias).

Informações coletadas são analisadas e criticadas e possibilitam a construção do sentido para os objetivos do planejamento. Tal como o pesquisador e sua pesquisa, que analisa os dados de um estudo, atribuindo significado a eles, construindo e validando hipóteses e propondo novas metas, ou estudos futuros. Trata-se

de um exercício na busca de descrições, similaridades, regularidades, subjetividades, diferenças, contextos, contrastes e comparações, que são substratos para planejar. Quanto maiores são as informações coletadas, criticadas e analisadas à luz da realidade da escola, de forma individual e coletiva, mais amplas são as possibilidades da realização de um planejamento significativo para a escola. Planejar, então, significa delinear e tornar clara a realidade escolar e as intenções de melhorias que pretende efetivar: os rumos, os objetivos e a abrangência das ações. Trata-se de uma reflexão onde se busca identificar e analisar a escola (seus parceiros, arredores, atores), fazer previsões e tomar decisões, em um processo contínuo e de compromisso com as mudanças e melhorias.

O planejamento atrela-se, então, ao conhecimento profundo da realidade escolar e suas adjacências, como uma forma de diagnosticar os problemas e estabelecer objetivos claros de mudanças e melhorias, factíveis e observáveis, buscando recursos para as realizações, definindo responsabilidades, tempos e monitorando a implementação e os resultados.

No contexto escolar há vários tipos de planejamento. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um desses instrumentos sinalizado pelos artigos 12 e 14, inciso I, da LDBEN/96. Trata-se de um instrumento para estabelecer uma visão de conjunto e um norte para a escola, contanto para tal com a contribuição de todos da escola e da comunidade. Este documento baliza todas as práticas e os projetos educacionais, demonstrando a missão e os valores da escola e o tipo de formação que se acredita. Mostra-se a identidade da instituição. Sua construção baseia-se na realidade da escola, é elaborado de forma participativa e colaborativa, expressa o compromisso com a formação do cidadão, situa as formas de realização desta formação, foca a aprendizagem do aluno e sua formação, englobando o planejamento curricular.

Outro documento, parte do planejamento, é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que se caracteriza por um plano estratégico, delineando a natureza da escola: visão, valores, objetivos gerais, estratégias de atuação e plano de melhoria. Atua no sentido de promover a realização do PPP, englobando a política educacional da escola e sua efetivação. Trata-se de um instrumento para a melhoria da escola.

O Plano de Ensino revela, baseado no PPP, a organização curricular adotada pela escola, em acordo com as Diretrizes Curriculares. Tal documento sistematiza o conjunto das experiências escolares e extraescolares que serão desenvolvidas pelos docentes.

A elaboração, apesar de que cada professor atuará com seus alunos, deve ser participativa e colaborativa, garantindo a integração dos planos de ensino e o compromisso coletivo com a qualidade. Para a realização do plano de ensino, liderado pelo diretor escolar, é preciso o conhecimento dos alunos, de suas experiências escolares e de vida e os desafios que surgirão para as novas aprendizagens. Em suma, deve estabelecer os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes que serão desenvolvidas.

Por fim, o plano de aula constitui um instrumento para organizar e sistematizar o tempo e as atividades a de sala de aula. Trata-se da organização das ações e estratégias para o trabalho dos conhecimentos e das habilidades. Tal plano tem de ser diferenciado para aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos, ou qualquer outro de problema. Esse documento tem relação direta com a eficácia e a equidade da escola pela possibilidade de individualização dos percursos de formação.

A gestão escolar também atua no monitoramento e na avaliação escolar. O monitoramento constitui-se no processo de acompanhamento sistemático dos programas e projetos implantados por um plano de ação. Ele tem o intuito de garantir a efetividade do programa, verificando o ritmo de trabalho, incluindo a questão do tempo e dos recursos.

O monitoramento é contínuo e sistemático e acompanha os processos da escola. A avaliação é o processo de medida e de julgamento dos resultados, parciais e finais, obtidos na implantação dos projetos. Com a avaliação verificam-se os objetivos, os fatores que mais contribuem para explicar os resultados, como se podem obter melhores resultados.

Os processos de monitoramento e avaliação devem incidir, sobretudo sobre aqueles planos e projetos de curto, médio e longo prazo, que acompanham a aprendizagem e o desempenho dos alunos: o PPP, o PDE, a identificação e a análise dos níveis de satisfação dos familiares, a interface entre a infraestrutura e as possibilidades de aprendizagem.

A gestão escolar também faz o gerenciamento dos resultados educacionais (GRE), buscando a melhoria do desempenho dos estudantes e da escola em geral. A GRE é tributária monitoramento e da avaliação, mas, sobretudo com foco nos resultados dos alunos. Trata-se de atuar no rendimento das crianças e jovens por meio da utilização de vários indicadores. Tais indicadores permitem analisar em relação ao aluno: o desempenho acadêmico (notas nas disciplinas, individual e em grupo, médias atuais e dos anos anteriores), o índice de absenteísmo, o desenvolvimento social (relacionamento com os colegas, alegria, amizade, solidariedade, combate a discriminação, grau de colaboração) e atitudinal (respeito ao outro, disciplina, satisfação pela aprendizagem). Quanto ao professor permite monitorar sua prática pedagógica, incluindo suas percepções e estratégias sobre o dever de casa, o índice de absenteísmo, o interesse pela

aprendizagem do estudante, o grau de colaboração, o desenvolvimento profissional, suas expectativas sobre os jovens, o acompanhamento do planejamento de ensino e dos objetivos e sua interação e colaboração com os estudantes.

Além desses elementos, outras questões também devem ser averiguadas. As opiniões daqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, direta e indiretamente. Neste caso, os pais, os gestores, os inspetores das escolas, os professores e os alunos devem participar do processo, expressando suas ideias e apreciações, buscando melhorias. Tal situação significa que a formação das crianças e dos jovens requer tanto uma análise profunda da realidade como a participação de múltiplos atores e em colaboração.

A GRE utiliza mecanismos internos e externos para acompanhar o desempenho dos alunos. Sua realização recorre às estratégias da pesquisa qualitativa e quantitativa, buscando monitorar todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades, transtornos de aprendizagem, entre outros. Utilizam-se também indicadores externos para monitorar a qualidade da aprendizagem, comparando dados para a melhoria dos processos.

Elementos sobre, por exemplo, a distorção idade-série, moradia dos alunos (se eles habitam com o pai e com a mãe, somente com a mãe), tipo de dedicação aos estudos e ao dever de casa, hábitos de estudo e de lazer, atitudes em relação à escola, nível socioeconômico médio da escola, profissão e formação dos pais, participação dos pais na Educação dos filhos, interface entre a infraestrutura e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, tempo de aprendizagem, cumprimento dos objetivos estabelecidos, frequência escolar de professores e alunos, grau de interesse e exigência do professor, grau de colaboração e participação de projetos dos alunos, comportamento social dos alunos, notas individuais e em grupo, também devem ser alvos de questionamentos e compor a gestão dos resultados.

A GRE também é realizada por meio da utilização de avaliações externas, utilizando indicadores do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, do ENCCEJA (Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos), da Prova Brasil e da Provinha Brasil, que se constituem em mecanismos para compreender a evolução da escola e dos alunos. Há ainda no âmbito internacional, o PISA (Programa Internacional para Avaliação de Alunos) que acontece desde 2000 a cada três anos.

2.3. O clima acadêmico

No clima acadêmico, a ênfase está sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a valorização de resultados acadêmicos e as altas expectativas em relação aos alunos por parte dos professores. Pesquisadores demonstraram que corrigir o dever de casa têm efeitos nos resultados dos alunos (FRANCO; ALBERNAZ; ORTIGÃO, 2007; MACHADO SOARES, 2004). Machado Soares (2004) mostrou o efeito positivo relacionado ao interesse, à dedicação, à disponibilidade e ao nível de exigência (passar mais dever de casa) do professor sobre o desempenho médio das escolas. Lee, Franco e Albernaz (2004) também reportaram a exigência docente como uma categoria que tem efeitos na aprendizagem dos jovens. O baixo índice de falta dos professores, efeito regressivo do índice de absenteísmo, foi reportado por Machado Soares (2004) e Lee, Franco e Albernaz (2004) como impactante sobre a eficácia e a equidade escolar.

O clima acadêmico tem efeito quando está relacionado ao ensino e à aprendizagem, às atividades de correção do dever de casa, ao interesse, à dedicação, à disponibilidade e exigência dos professores em relação aos alunos, ao baixo índice de absenteísmo docente e discente, à valorização de resultados acadêmicos, às altas expectativas dos docentes em relação aos estudantes, à maximização do uso tempo de aprendizagem, ao ensino com objetivos claros e definidos, ao reforço positivo, ao monitoramento do processo de ensino e aprendizagem, à disciplina escolar e à interação e colaboração entre os estudantes.

A interação professor-aluno é um importante fator do clima acadêmico, pois “todos os outros elementos do sistema educacional apenas compõem o contexto no qual ocorre a interação professor-aluno” (SLAVIN, 1996, p.3). Este autor aponta algumas características que facilitam o clima para a aprendizagem eficaz: a adaptação dos conteúdos aos diferentes níveis de conhecimentos dos estudantes (ensinar conteúdos que tenham sentido, interessantes e fáceis de lembrar, utilizando recursos, identificando os ritmos de aprendizagem dos alunos, usando estratégias de agrupamento); motivação para aprender (despertar a curiosidade dos jovens, mantendo-os atentos e acompanhando o conteúdo, por meio de elogios, feedback, etc.); controle de condutas, realização ou não do agrupamento de alunos e a avaliação.

Outra questão significativa relaciona-se ao tempo letivo. O tempo dedicado à aprendizagem e suas formas de prolongamento por meio das atividades realizadas em outros espaços fora da sala de aula (dever de casa) são fatores que influenciam, impactam e têm relações positivas e significativas com a aprendizagem e o rendimento dos alunos (SCHIEFELBEIN; SIMMONS, 1980; CASTRO et al., 1984; ROCHA, 1984).

Crahay (2002), investigando vários estudos sobre o tema, mostrou que essa categoria, tempo letivo, é intermediada por outras relacionadas com o tempo que o professor tem para o ensino, o tempo investido

pelo estudante na aprendizagem (em sala de aula ou na tarefa de casa) e o tempo efetivo de aprendizagem em sala de aula ou em casa. Neste processo, tudo acontece entre o conteúdo para ser ensinado e o tempo para tal, que é traduzido, geralmente, pelo número de aulas atribuídas ao docente, o tempo investido na aprendizagem pelo aluno, que envolve buscar e organizar os materiais, textos, livros, para a aprendizagem e o tempo efetivo de aprendizagem, aquele que é dedicado, entre outras coisas, às leituras, aos exercícios e à resolução de problemas. Esta relação, importante para o rendimento dos estudantes, pode ser aquilatada por meio de uma melhor organização do ensino e de uma melhora na relação professor-aluno.

2.4. A formação e salário docente

Quanto à formação e o salário docente, não há muitos estudos na realidade brasileira e a intensidade dos efeitos também é menor. Albernaz, Ferreira e Franco (2002), utilizando dados do SAEB 1999, mostraram efeito positivo sobre a eficácia escolar na categoria “nível de formação docente”. Também foi revelado efeito positivo para a variável “salário do professor”.

Klein e Fontanive (2010) afirmaram que o fator mais relevante que determina o desempenho dos alunos é o professor, e que ainda não conhecemos detalhadamente o que ele realiza que produz impactos na aprendizagem do estudante. Presume-se que a formação seja uma das categorias que explica a aprendizagem, mas não é a única. As pesquisas, então, devem avançar a fim de compreendermos mais como os professores, em situações adversas, conseguem levar seus alunos a bons resultados.

Neste sentido, Scartezini e Viana (2012, p.03) afirmam que “o mais importante fator escolar que influencia o desempenho dos alunos é o professor. Entretanto, não se sabe o que ele faz e que “dá certo”. Os autores, com base em estudos, afirmam que o comportamento do docente é determinante nos resultados das turmas. Eles buscam identificar fatores presentes nas práticas dos professores que promovem melhores resultados dos alunos: o chamado efeito professor.

Fernandes et al. (2010, p. 569) revelou que quando os professores têm conhecimento sobre os processos de avaliação em larga escala, seus alunos têm maior desempenho. Os autores mostraram também que professores mais receptivos, informados e sintonizados com os objetivos e com as formas das avaliações discutem e utilizam os resultados. O estudo mostrou também que os docentes com maior conhecimento sobre o processo de avaliação educacional são aqueles que priorizam a formação de seus estudantes.

Gomes (2005, p. 239) afirma que os atributos dos professores que ensinam bem seus alunos “são precisamente aqueles que escapam aos critérios burocráticos de recompensas em suas carreiras, de tal modo que continua de pé a questão de como selecionar, gratificar e promover os melhores, em detrimento dos piores. Este caminho, segundo várias investigações, não passa pela abordagem pedagógica ou metodológica, isto é, existem bons e maus professores que esposam as diferentes abordagens”.

Este autor, analisando vários estudos internacionais sobre o efeito professor, mostrou que gênero, formação pedagógica e contínua e salário não apresentam efeito significativo. No entanto, satisfação com o salário e formação pós-média tinham efeitos positivos e significativos e aspectos qualitativos (expectativas, aspectos emocionais, estereótipos) efeitos significativos.

Outros estudos, (PAUL; BARBOSA, 2008), retrataram as correlações entre a qualidade docente e a eficácia escolar. Esses autores discutiram as políticas educacionais em relação à eficiência e à equidade, mostrando que a experiência do professor e a baixa rotatividade nas escolas tinham impactos positivos sobre a aprendizagem dos alunos, que apresentavam também melhores resultados nos testes.

O estudo também mostrou que os alunos menos favorecidos tinham menos possibilidade de ter aulas com um professor mais experiente (cerca de 50%), ocasionando o que os autores chamaram de perversidade do efeito docente. Em geral, professores mais experientes ensinam nas melhores escolas, mais próximas dos grandes centros e buscam as melhores salas de aula, enquanto docentes mais novatos atuam mais na periferia, atendendo os alunos de classe social mais baixa e, geralmente, com maiores problemas de aprendizagem.

Se os professores mais experientes são aqueles mais aptos a ensinar os alunos carentes e com maiores dificuldades, é preciso uma nova reflexão sobre as políticas públicas, no sentido de alterar esse fluxo: estudantes menos favorecidos não deveriam receber docentes menos experientes, sem estabilidade de serviço e atuando em mais de uma escola (rotatividade).

2.5. A ênfase pedagógica

Nas escolas em geral, a ênfase pedagógica não é algo discutido e que faz parte, por exemplo, do planejamento ou do Projeto Político Pedagógico. Desta forma, têm-se na escola diferentes ênfases, que, no

entanto podem ser agrupadas em tradicionais e progressistas. Cada professor utiliza sua abordagem sem, na maioria das vezes, nenhum tipo de acompanhamento da gestão escolar.

A abordagem tradicional corresponde àquela em que o professor seleciona o conteúdo e depois faz a exposição do mesmo para os alunos. Trata-se de fases bem definidas de seleção e de exposição. Segundo Garcia (1997, p. 73-74) na primeira etapa o professor seleciona o conteúdo, organizando e sistematizando didaticamente para facilitar o aprendizado dos alunos. Depois disso, nas aulas será realizada a exposição, onde o professor fará a demonstração dos seus conteúdos. Ou seja, antes dos estudantes chegarem à escola, o professor planeja suas atividades para as quais o livro didático é seu principal apoio e depois no contato direto com os alunos, faz a apresentação dos conteúdos, utilizando, sobretudo o giz, a lousa e o trabalho individual. Neste processo, o aluno tem uma participação passiva, muitas vezes apenas como um ouvinte.

A ênfase progressista, diferentemente da tradicional, foca mais especificamente em raciocínios elevados, na resolução de problemas contextualizados e na participação ativa do aluno. Nesta abordagem, os docentes valorizam mais seus alunos, respeitam seus estilos e ritmos de aprendizagem para a construção do conhecimento.

Os estudos no Brasil têm mostrado em relação à ênfase pedagógica, que pesquisadores encontraram resultados impactantes no ensino orientado pela reforma da Educação matemática (FRANCO; SZTAJN; ORTIGÃO, 2004). Neste caso, raciocínios de alta ordem e em resolução de problemas genuínos e contextualizados. Outros pesquisadores (SOARES; MAMBRINI; PEREIRA; ALVES, 2001) demonstraram impactos positivos associados à utilização de métodos ativos de ensino. Ou seja, a ênfase pedagógica baseada na resolução de problemas e na participação ativa do aluno nas atividades parece ser mais adequada para melhorar o rendimento dos jovens brasileiros.

3. Considerações finais

Este estudo, baseado em uma investigação detalhada na literatura nacional e internacional especializada, situou a linha pesquisa “escolas eficazes”, definindo seu campo a partir da visão de pesquisadores (MORTIMORE, 1991; FRANCO; BONAMINO, 2005; SOARES; 2007; MURILO, 2008) que atuam na área, mostrando sua origem (COLEMAN et al, 1966) e os avanços metodológicos (SAMMONS, LUYTEN, 2009; CREEMERS; KYRIAKIDES; SAMMONS, 2010).

A pesquisa revelou, sobretudo, para aqueles que atuam diretamente na escola e estão preocupados em melhorá-la, os fatores escolares que influenciam a eficácia escolar. Esses se constituem em referências importantes para os gestores que desejam realizar mudanças e melhorias em suas unidades.

Os fatores mais comuns encontrados nos estudos no contexto nacional e internacional estão relacionados com: a liderança profissional, a partir da utilização de ferramentas de gestão para melhorar a escola e o desempenho dos alunos; o compartilhamento da visão (objetivos e metas), um ambiente de aprendizagem para todos, incluindo os professores; a concentração no ensino e na aprendizagem; um ensino com objetivos claros, as altas expectativas, o monitoramento do progresso do aluno, a parceria casa-escola, entre outros.

Merece destaque ainda para melhorar o desempenho do aluno: a) o clima acadêmico relacionado à valorização de resultados acadêmicos, às altas expectativas, à correção do dever de casa (FRANCO; ALBERNAZ; ORTIGÃO, 2007; MACHADO SOARES, 2004); à dedicação, à disponibilidade e ao nível de exigência (passar mais dever de casa) do professor e dos alunos (MACHADO SOARES, 2004); ao baixo índice de absenteísmo dos professores (MACHADO SOARES, 2004; LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004); à maximização do uso tempo de aprendizagem (SCHIEFELBEIN; SIMMONS, 1980; CASTRO et al., 1984; ROCHA, 1984; CRAHAY, 2002), ao ensino e objetivos definidos, ao reforço positivo, ao monitoramento do progresso de ensino e aprendizagem, à disciplina escolar e à interação e à colaboração entre professores e estudantes (SLAVIN, 1996). b) o clima escolar, ligado à organização da escola para que os jovens se sintam bem no ambiente, motivados, seguros, com amigos, com sentimento de pertencimento e envolvidos na comunidade escolar.

Por fim, no Brasil o estudo de Garcia (2015) mostrou que não há um fator isolado que explique o bom desempenho dos alunos, mas sim um campo magnético formado por múltiplos fatores que sustentam e apoiam a aprendizagem e o bom desempenho dos estudantes. Os resultados, deste estudo, mostraram que as escolas possuem modelos de funcionamento dos fatores, que são decorrentes da cultura escolar e das características dos profissionais. Esses fatores exercem influência com intensidades diferentes ao longo do ano sobre os alunos. A pesquisa mostrou ainda que a possibilidade de conhecer esse quadro, modelo, permite aos especialistas em educação e gestores intervenções em vários níveis: no sistema, a elaboração de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação; na escola, essa compreensão oferece informações para, por um lado, planejar o ano letivo e, por outro, discutir com os docentes medidas no

sentido de maximizar a influência positiva sobre os alunos. Ou seja, adotar ações para que os fatores sejam mais eficazes e tragam melhorias; no nível do professor, esse tem a oportunidade de rever e refletir sobre suas práticas, buscando formas para aperfeiçoar o seu trabalho e agir mais eficazmente sobre os jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Texto para Discussão nº 455**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C.. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 e dezembro de 1996. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2012.
- _____. **Constituição Federal do Brasil, 1988**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2013.
- _____. **Emenda Constitucional 14**, de 12 de setembro de 1996. Instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 13 março 2011.
- _____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 março 2011.
- _____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 15 de fev. 2011.
- _____. **Emenda Constitucional 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 23 de abril 2011.
- _____. **Plano Nacional de Educação**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 set. 2014m.
- _____. Ministério da Educação e cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- BOSCO, E. B. La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v.14, n.43, 2009, p.1019-1049.
- BROOKE, N. SOARES, J. F. (org). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- CAMPOS, M. M. (Org.). **Consulta sobre qualidade da educação na escola: relatório técnico final**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Carlos Chagas, 2002.
- CASTRO, C. M.; FLETCHER, P. **A escola que os brasileiros frequentaram em 1985**. Rio de Janeiro: Ipea, Iplan, 1986.
- CASTRO, C. M.; SANGUINETTY J. A.; MARQUES, E. A.; LACERDA, E. R.; FRANCO, M. A. C.; SILVA, M. A. **Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad**. ECIEL. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. (1984).
- CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília, DF: Plano, 2002.
- COLEMAN, J. S. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Government Printing Office. 1966.
- CREEMERS B., KYRIAKIDES L.; SAMMONS, P. **Methodological advances in educational effectiveness**
- CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. Departamento de Educação dos Estados Unidos. 2000.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Éditions Seuil, 1996.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- EDMONDS, R. Effective schools for urban poor. **Educational Leadership**, 37, 15- 24, 1979.
- ESPÓSITO, Y.L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. R. 2000. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – O modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, pp.25-53.
- FERNANDES, N. S.; SOARES, T. M.; PENA, A.C.; CUNHA, I. C. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.
- FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; FERNANDES, C. **Aprendendo sobre Escola Eficaz – evidências do Saeb-99**. INEP/MEC, 2002.
- FLETCHER, P. **À procura do ensino eficaz**. Relatório de pesquisa, PNUD/MEC/SAEB. 1997.
- 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 On-line**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 10 fev. 2013
- FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, Virginia, v. 38, n. 4, 393-419. 2007.
- GARCIA, P. S. **Redes Eletrônicas no Ensino de Ciências**. Dissertação de Mestrado. 1997.
- _____. **Escolas eficazes: um estudo sobre os fatores que impactam o desempenho dos alunos na perspectiva das famílias, diretores, professores e alunos de escolas de Ensino Médio**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015.
- GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, n. 13, jul. - set./2005, p. 281 - 306.

- HATTIE, J. **Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.** London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009.
- KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. **Gestão de resultados e de aprendizagem.** Apresentação no XIV Encontro Nacional de Diretores da Fundação Bradesco - Gestão escolar: as articulações do diretor, São Paulo, 2010.
- LEE, V. E.; BRYK, A. S.; SMITH, J. *The Organization of Effective Secondary Schools.* In: DARLING-HAMMOND, L. **Review of Research in Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, p. 171-267, 1993.
- LEE, V.; FRANCO, C.; ALBERNAZ, A. Quality and equality in Brazilian secondary schools: a multilevel cross-national school effects study. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Diego, 2004.
- LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MACHADO SOARES, T. **Influência do Professor e do Ambiente em Sala de Aula sobre a Proficiência Alcançada pelos Alunos Avaliados no Simave-2002.** 2004.
- MELLA, O. (Org.) **Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries.** Santiago, Chile: UNESCO, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education, 2002.
- MEURET, D. **Établissement scolaires: ce qui fait la différence.** *L'Année Sociologique*, Paris, v. 50, n. 2, p. 545-556, 2000.
- MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. In: RIDDELL, S.; PECK, E. (Org.). **School effectiveness research: its message for school improvement.** Londres: HMSO, 1991.
- MURILLO, F. J. Um Panorama da Pesquisa Ibero-Americana Sobre a Eficácia Escolar. In N. Brooke e J.F. Soares (orgs.), **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 466-481.
- PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L. A qualidade dos professores como fator de eficácia escolar. *REICE - Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, V. 5, No. 5e, 2007.
- RACZYNSKI, D.; MUNÓZ, G. Reforma educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y micro-política. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educacional*, v.5, n. 3, 2007.
- REYNOLDS, D.; SAMMONS, P. **FRAINE, B. DE; DAMME, J. V.; TOWNSEND, T.; TEDDLIE, C.; STRINGFIELD, S. A state-of-the-art review – educational effectiveness, teacher effectiveness and professional learning, and school and system improvement.** *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. V. 25, p. 197-230, 2014.
- ROCHA, A. D. C. Contribuição das revisões de pesquisa internacional ao tema evasão e repetência no 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 57-65, 1984.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research.** London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.
- SAMMONS, P. & LUYTEN, H. Editorial article for special issue on alternative methods for assessing school effects and schooling effects, **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 20, No. 2, pp 133-143, 2009.
- SÁTYRO, N.; SOARES, S.. A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. **Textos para Discussão n. 1267.** Brasília: Ipea, 2007.
- SAUVY, A.; GIRARD, A. **Les diverses classes sociales devant l'enseignement.** *Population*, 2. Reprisin INED (1970), *Population et l'enseignement*. Paris: PUF. 1965, p. 233-260.
- SCARTEZINI, R. A.; VIANA, T. de C.. O Efeito professor e sua Transmissibilidade. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100058&lng=pt&nrn=abn>. Acesso em: 30 set. 2013.
- SCHEERENS, J. **Improving school effectiveness.** Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2000.
- SCHEERENS, J.; BOSKER, R. **The foundations of educational effectiveness.** Oxford: Pergamon, 1997.
- SCHIEFELBEIN, E.; SIMMONS, J. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 35, p. 53-72, nov. 1980.
- SLAVIN, R. E. **Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina.** PREAL. 1996.
- SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, pp. 135-160, jan./abr. 2007.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. Desigualdades Raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, p.147-165, 2003.
- TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. **The international handbook of school effectiveness research.** London: Falmer Press. 2000.
- SOARES NETO, J. J. JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F.. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.
- SOARES, J. F.; MAMBRINI, J.; PEREIRA, L. R.; ALVES, M. T. G. **Fatores associados ao desempenho em Língua portuguesa e matemática: evidência do SAEB – 2001.** Minas Gerais, UFMG, 2001.
- VAN LANDEGHEM, G.; VAN DAMME, J.; OPDENAKKER, M.-C.; DE FRAINE, B.; ONGHENA, P. The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. **School Effectiveness and School Improvement**, 13 , 429-451, 2002.
- VAN DE GAER, E.; DE FRAINE, B.; VAN DAMME, J.; DE MUNTER, A.; ONGHENA, P. School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary school. **School Effectiveness and School Improvement**, 20, 235 – 253, 2009.
- WILLMS, J. D. **Monitoring School Performance.** Washington, D.C.: The Falmer Press, 1992.