

PESQUISAS SOBRE EFEITO ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

José Luiz Saldanha da Fonseca

Professor do CEFET-MG

Doutorando em Educação - UFMG

zeluizf@uai.com.br

RESUMO

Este trabalho relata os avanços nas pesquisas sobre efeito escola nas últimas décadas e procura mostrar que, ao contrário do que indicava o “Relatório Coleman”, as escolas fazem, sim, diferença. Seu objetivo é mostrar que a escola brasileira pode fazer diferença, que o sucesso escolar é possível nas camadas populares e que as recentes preocupações dos meios educacionais (do Brasil em particular) com a avaliação de seus sistemas escolares aliadas ao conhecimento sobre as características das escolas eficazes podem abrir caminho para que se alcance uma escola que seja de fato boa para todos e, assim, o ideal de uma educação verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: eficácia escolar, melhoramento escolar, avaliação educacional.

ABSTRACT

This work reports advances in researches about schools effects in the last decades, showing that, on the contrary of what pointed out the “Coleman Report”, schools make in fact difference. The purpose is shown that Brazilian schools can make difference, that good schools performance can be reached in popular environments and that the recent worries on the educational environments (Brazil, particularly) in assessing their school systems allied to the knowledge about the characteristics of effective schools can be the way to reach a school really good for all and, than, the ideal of a truly democratic education.

Keywords: school effectiveness, scholar improvement, educational evaluation.

PESQUISAS SOBRE EFEITO ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

José Luiz Saldanha da Fonseca

Introdução

Nos últimos anos, a criação de indicadores da qualidade da educação no Brasil, entre os quais se destaca o SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica), fez emergir uma dura realidade: se, por um lado, o número de crianças e adolescentes que freqüentam a escola atinge percentuais elevados – a educação está praticamente universalizada –, por outro, a qualidade do ensino deixa muito a desejar. Em decorrência disso, a preocupação com a qualidade de nossa educação ganhou ímpeto novo: a impressão que se tem é de que existe, de fato, uma crescente mobilização social para tornar melhor a nossa escola. Não só para melhorar a qualidade como também a equidade da educação em nosso país.

Nessa mobilização social, podemos citar a cobertura oferecida pela imprensa que, parece, tornou-se mais evidente a partir dos resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): na avaliação dos resultados da Prova Brasil, que tem o objetivo de avaliar alunos das 4^a e 8^a séries de todas as escolas públicas urbanas do país, apenas 33 dos 4350 municípios estão no nível considerado satisfatório, o que mereceu a manchete “Ranking escolar aprova só 0,8% das cidades” (Folha de São Paulo, 26 de abril de 2007, página C1). O mesmo jornal, destacando a baixa qualidade do nosso Ensino Médio, apresentou em recente manchete principal: “Aluno acaba 2^o grau, mas sabe como o da 8^a série” (Folha de São Paulo, 1^o de outubro de 2007). Outro destaque foi a cobertura dada ao resultado do desempenho dos estudantes brasileiros na pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa): na pesquisa de 2003, que avaliou conhecimentos de Matemática, o Brasil ficou em último lugar, repetindo seu resultado de 2000, em que a ênfase era em Linguagem e Comunicação.

Uma outra frente que aparece em destaque é a crescente importância, nas esferas políticas, da atenção aos indicadores da educação no Brasil. Entre as evidências disso, podemos citar os investimentos nos sistemas nacionais de avaliação e o recente lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, que disponibiliza recursos e estabelece metas para a educação em nosso país: parece claro, para nós pesquisadores da área, que estamos diante de um momento

político propício e que, em seu segundo mandato, o Presidente Lula quer, de fato, promover um verdadeiro PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) na Educação.

Uma terceira frente em busca da melhora na escola brasileira é o grande número de artigos que tem aparecido, não só na mídia como nas revistas especializadas. Um destaque que se faz aqui é para o trabalho *Como está a educação no Brasil? O que fazer?* (KLEIN, 2006), obra de referência pelo vasto conhecimento do autor sobre a realidade da educação no Brasil e também pelo detalhado tratamento quantitativo com que descreve esta realidade.

Fechando esta introdução, quero citar mais um fato relevante nessa mobilização, que é o projeto “Todos pela Educação” (<http://www.todospelaeducacao.org.br/agencianoticias/>), um compromisso iniciado por um grupo de lideranças da sociedade civil, MEC, Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) em uma rara conjugação de propósitos, acima de interesses classistas, corporativistas ou político-partidários. O que parece claro é que, neste momento, a preocupação com a educação passou a ter importância para muitos segmentos da sociedade brasileira e que a perspectiva de melhorar a qualidade do ensino deve ser vista como prioridade nacional.

Assim, o objetivo deste artigo é trazer uma pequena contribuição a essa sinergia de esforços em busca de melhoria, ao mesmo tempo em que preenche uma lacuna incompreensível para este momento que é a de buscar, nas pesquisas sobre *Escolas Eficazes* e *Melhoramento Escolar*, elementos para ajudar no cumprimento da grande tarefa que nos se apresenta: tornar melhor a Escola Brasileira. O fato mesmo é que temos forte convicção de que as pesquisas sobre eficácia escolar podem constituir-se em ferramenta prática para essa melhoria

Escolas eficazes e melhoramento escolar

As pesquisas envolvendo a eficácia das escolas, que tiveram sua origem mais marcante nos anos 1950/60¹ e que têm no “Relatório Coleman”² uma referência obrigatória e um marco essencial, ganharam um grande impulso na última década, não só com novos trabalhos mas também com a reinterpretação de muitos dos dados obtidos em pesquisas anteriores. Duas são as principais razões para esse incremento: a primeira, a preocupação das famílias com a procura pelo melhor estabelecimento de ensino para seus filhos; a segunda, um aspecto também de grande importância, a cobrança de resultados pelo poder público, dado o alto custo da escola e sua

¹ O lançamento pelos russos do satélite Sputnik, um marco na história da conquista do espaço, pode ser considerado um divisor de águas na história do currículo de ciências, levando grande preocupação às autoridades educacionais do ocidente, principalmente à nação americana, receosa de perder a corrida espacial.

² *Survey* feita nos EUA nos anos 1960, envolvendo cerca de 640 mil alunos e quatro mil estabelecimentos e que, assim como outros estudos feitos na época, indicava que a escola não faz diferença na proficiência do aluno; o importante seria o seu background, o que o aluno já traz ao chegar à escola. Citado por Brooke e Soares (2007)

importância social. Deve-se destacar, no entanto, que a qualidade da informação obtida com as novas pesquisas só se tornou possível com a utilização, pelos sociólogos da educação, de novas ferramentas estatísticas, que vêm possibilitando a reinterpretação de dados de pesquisas anteriores: as novas metodologias permitem que se avalie, a partir da performance do aluno num momento de sua escolarização (comparada com sua situação na entrada), o efeito devido à escola, o valor agregado ("added value").

Num grande trabalho de tradução de pesquisas feitas nessa área, o livro *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias* (BROOKE & SOARES, 2007), os organizadores, dois conhecidos pesquisadores de sistemas educacionais, fazem um verdadeiro “estado da arte” dessas pesquisas, uma vez que na escolha dos textos procuraram privilegiar aqueles que melhor caracterizavam os vários momentos da história dessa linha de pesquisa. No texto, são apresentadas - em tradução para o português - algumas das mais importantes pesquisas realizadas (no Reino Unido, nos Estados Unidos e na Holanda), incluindo alguns trabalhos sul-americanos e destacando cinco momentos dessa recente (cerca de 40 anos) linha de pesquisa, começando pelos “ecos” do Relatório Coleman, com toda a celeuma que a idéia de que “a escola não faz diferença” criou.

Numa segunda etapa, um tempo que pode ser considerado de reação, a busca por novas metodologias que pudessem explicar melhor essa inaceitável indicação; afinal, a “questão da validade subjacente ao processo de medição em qualquer estudo se relaciona com a ambigüidade do construto sendo medido e uma definição ambígua do construto muito freqüentemente tem um impacto adverso na confiabilidade e validade da medida resultante” (MADAUS et al., Seção 2, Leitura 8). Na terceira parte, em que se procuram evidências sobre os efeitos da escola, tentar aquilo que de fato faz diferença para, a partir dali, estimar o que são as escolas eficazes e as características chave para essa eficácia.

Na quarta parte da obra, busca-se analisar os usos e cuidados a serem tomados para evitar as sempre perigosas prescrições, tratando-se, também, da relação entre a eficácia escolar e as políticas educacionais e da conexão entre eficácia e o melhoramento escolar. Citando Hopkins et al., os autores do artigo, Reynolds e al. definem o melhoramento escolar como uma “abordagem à mudança educacional que melhore o desempenho dos estudantes bem como fortaleça a capacidade da escola de gerir mudanças” (BROOKE & SOARES, seção 4, Leitura 21) e defendem que a eficácia escolar difere do melhoramento escolar por se preocupar em exaltar o “estado final” das escolas eficazes ao descrevê-las como são, enquanto o melhoramento escolar tem se preocupado mais em descobrir o que foi feito para trazer as escolas àquele estado. E propõem aos envolvidos no melhoramento escolar o cumprimento de duas tarefas principais: a primeira, desenvolver uma rigorosa análise do contexto antes de tentar mudá-lo; a segunda,

desenvolver um plano de melhoramento escolar único àquela escola, aproveitando procedimentos genéricos mas também enfatizando informação compilada de estudos sensíveis ao contexto.

Finalmente, na última seção, em que se trata de nossa realidade mais próxima, são apresentadas duas leituras: a primeira traça um panorama das pesquisas sobre eficácia escolar nos países ibero-americanos; a segunda trata das evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar no Brasil, estudos produzidos a partir de meados dos anos 1990, por grupos de pesquisa formados nas universidades brasileiras.

Características chave das escolas eficazes

Um dos textos traduzidos por Brooke e Soares (2007), e que tomo como referência para este artigo, pela seriedade dos autores e os cuidados com que conduziram os trabalhos até chegar a uma síntese tão abrangente, é o artigo *As características chave das escolas eficazes* (Seção 4, Leitura 18). Neste artigo, os autores (SAMMONS et al., 1995) constroem uma grande revisão sobre as pesquisas a respeito da eficácia das escolas, como também dos métodos de ensino adotados. Ao apresentar o trabalho, os autores alertam para certos cuidados que precisam ser tomados com esse tipo de pesquisa, suas limitações e perigos, a questão do “background” do aluno, o fato da maioria dos estudos constituírem-se de “instantâneos” ao invés de um acompanhamento longitudinal do desenvolvimento dos alunos e até a falta de consenso sobre o próprio conceito de eficácia escolar; assumem, no entanto, o conceito de Mortimore (um dos autores), segundo o qual escola eficaz é aquela na qual os estudantes progridem além do que era previsto para o seu grupo de entrada.

Para medir a eficácia da escola ou determinar o valor agregado por ela, foram utilizadas técnicas estatísticas adequadas, como a modelagem multinível (que os americanos preferem chamar de modelagem hierárquica) para o controle das diferenças dos grupos de entrada e das individualidades dos alunos (rapazes ou moças, grupos étnicos, origem social). Essas técnicas permitem obter informações mais “finas” para determinar se uma escola é mais ou menos eficaz e, a partir das características individuais de cada estudante, o real efeito da escola: muitas pesquisas chegam a atribuir um percentual, isto é, uma “medida” para essa eficácia. Hoje, a partir dessa e de outras sínteses de pesquisas, pode-se considerar que em torno de 15% da efetiva proficiência do aluno é devida ao efeito escola.

Atendendo ao objetivo do trabalho, que era analisar determinantes chaves de eficácia de escolas secundárias e primárias, os autores chegaram a onze³ características:

³ Outras sínteses referem-se a números diferentes de fatores, muito semelhantes, porém, no seu conjunto.

- 1) **Liderança Profissional**: firmeza e coerência na tomada de decisões;
- 2) **Visão e objetivos compartilhados**: consenso na definição dos objetivos, com o trabalho sendo compartilhado por toda a equipe docente;
- 3) **Ambiente de aprendizado**: um “clima” propício à aprendizagem;
- 4) **Concentração no ensino e na aprendizagem**: ênfase na performance acadêmica, já que o objetivo maior da escola deve ser a aprendizagem;
- 5) **Ensino com propósitos definidos**: ensino de qualidade, com conteúdos que façam sentido para o aluno;
- 6) **Altas expectativas**: os alunos gostam de ser desafiados, mas as metas precisam ser alcançáveis; preocupação em relacionar o conhecimento atual do aluno com as metas de aprendizagem;
- 7) **Reforço positivo**: ao contrário da punição, incentiva a aprendizagem, promove um ambiente mais propício e depende do nível social e da faixa etária;
- 8) **Monitoramento do progresso**: acompanhamento contínuo para promover avanços e detectar falhas na aprendizagem;
- 9) **Direitos e responsabilidades dos alunos**: receber responsabilidade aumenta a auto-estima dos alunos;
- 10) **Relacionamento família-escola**: desde que seja uma relação de cooperação;
- 11) **Organização orientada à aprendizagem**: professores continuamente se atualizando para melhorar a qualidade da sua prática.

Na conclusão do trabalho, os autores destacam que a intenção inicial era separar essas características entre as escolas primárias e secundárias. No entanto, dado o grau de superposição encontrado, a separação poderia levar a muita repetição: de qualquer forma, deve-se destacar que algumas características são específicas ou têm importância diferente, como é o caso dos “direitos e responsabilidades” e “reforço positivo”, fortemente influenciado pela idade. Outro destaque é o fato da adoção de um ensino adaptado a diferentes objetivos e grupos mostrar-se mais importante que a escolha de um ou outro “estilo” ou método de ensino. Salientam, ainda, que a maioria das pesquisas que serviram de base para o trabalho foram feitas a partir de resultados dos alunos em áreas como matemática, leitura informativa ou resultados em exames públicos: poucos estudos levaram em conta os aspectos afetivo e social. Assim, o foco do trabalho fica apenas no desempenho acadêmico.

Ainda sobre efeito escola

Em outro trabalho importante, Bressoux (2000), analisando pesquisas sobre efeitos-escola e efeitos-professor na França, rejeita a idéia meritocrática de que a escola seja uma mera repetidora das desigualdades sociais e que é possível encontrar escolas mais eficazes que outras, assim como professores cuja atuação faz diferença. E que, por isso, é possível melhorar o desempenho de um grande número de estudantes, principalmente aqueles de origens sociais menos favorecidas.

A partir de vários trabalhos citados, tanto franceses como anglo-saxônicos, o autor destaca que as pesquisas das últimas décadas têm contribuído para melhorar o conhecimento a respeito dos efeitos escolares no desenvolvimento dos estudantes e que não cabe ao *habitus* familiar todo o peso do desempenho escolar: a escola tem um papel importante nesse desempenho e o papel do professor é ainda mais importante. Deve-se destacar, no entanto, uma preocupação pertinente do autor: os perigos de se substituir, numa radicalização para o contrário, o “determinismo sociológico” pela excessiva lusão pedagógica. Afinal, alerta esse trabalho, ainda que sejam significativos os efeitos escolares (a escola faz diferença!), não se pode deixar para a escola toda a tarefa de corrigir as desigualdades sociais.

Do outro lado do Atlântico, outra grande síntese de pesquisa é feita por Cotton (1995) a partir de centenas de estudos de reconhecida qualidade (a autora cita a fonte em cada item analisado) e de resumos de trabalhos disponíveis. Feita originalmente em 1984 para um programa de busca de excelência de uma rede escolar do noroeste dos Estados Unidos, revista e ampliada em 1990 e tendo uma terceira versão em 1995, essa síntese é uma das mais conhecidas nesse país, sendo que antes ainda da disponibilização pela Internet, mais de cem mil cópias já tinham sido distribuídas. Usando como referência a tríade Instrução-Currículo-Avaliação e organizando-se na estrutura hierárquica Classe-Escola-Região, a síntese constitui um verdadeiro *check-list* das características de uma escola eficaz, apesar dos alertas da autora para os cuidados que se deve ter com a prescrição de um “modelo pronto”, sem o conhecimento das especificidades do contexto. Deve-se destacar, ainda no caso dessa síntese, a importância atribuída a itens como: o envolvimento da comunidade, os programas especiais para alunos especiais, a questão da equidade, o aspecto formativo da avaliação e a preocupação com o currículo.

Também no Canadá, um grupo de pesquisadores (GAUTHIER et al., 1998), deixando de lado as preocupações em melhor compreender os processos de aprendizagem, dirige sua atenção para uma melhor compreensão dos métodos de ensino, do “repertório de conhecimentos” necessários a uma prática docente efetiva para, a partir daí, encontrar dicas para o melhor desenvolvimento daqueles processos. Numa grande síntese de trabalhos de pesquisa na área, os autores dividem os resultados obtidos em dois grandes blocos – gestão da matéria e gestão da classe – nos quais mostram com evidências recorrentes a importância diferenciadora do trabalho

do professor. Dois fatores que se destacam neste trabalho são: o efeito do “reforço positivo” no desenvolvimento dos alunos e o fato notável de que este reforço é consideravelmente mais significativo nos **alunos com origens sociais menos favorecidas**.

Modelos estatísticos na medida do efeito escola

Duas importantes contribuições da estatística para a compreensão dos efeitos da escola são o modelo multinível de regressão hierárquica e a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A regressão hierárquica (modelo multinível) surgiu da necessidade de se considerar os vários níveis associados ao aluno, à turma e à escola; a TRI é uma técnica de avaliação moderna em que a unidade de análise é o item da prova e não a prova completa ou o aluno avaliado. O uso da TRI, associado a técnicas de balanceamento do conteúdo avaliado, permite, a partir de um pequeno número de questões respondidas por cada aluno (em geral, em torno de 30), avaliar o desempenho do grupo de alunos em um conjunto amplo de questões e, assim, cobrir um grande número de descritores previstos no conteúdo.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) vem utilizando cerca de 150 questões em cada uma das disciplinas avaliadas. Embora cada aluno responda a entre 30 e 35 questões, pode-se avaliar o desempenho do grupo de alunos em todas as 150 questões utilizadas: isso é possível porque apesar dos cadernos de questões serem diferentes, existem grupos de questões que são comuns: a partir desses itens comuns é feita a equalização, que significa, no caso da TRI, colocar as habilidades avaliadas em populações diferentes numa mesma escala ou “métrica” padrão, o que permite compará-las. Outra vantagem da TRI é a possibilidade de avaliar se houve ganho na aprendizagem de uma série para outra (acompanhamento longitudinal); o SAEB usa a técnica para comparar resultados da 4^a e da 8^a séries do Ensino Fundamental.

Assim como os modelos hierárquicos, a Teoria de Resposta ao Item exige tratamento estatístico que vai muito além do trivial e por isso não os trataremos neste artigo. Para maiores detalhes sobre modelos hierárquicos, veja, por exemplo, Barbosa e Fernandes (2001); para um primeiro contato com a TRI, Soares et al. (2001).

Sucesso escolar e meio social

Pesquisas recentes têm demonstrado que não são tão raros os casos de sucesso escolar em meios socialmente desfavorecidos.⁴ Afinal, se não se pode negar uma correlação entre o capital cultural (mais que o econômico) e o desempenho escolar, essa correlação não é tão alta: crianças de famílias não totalmente desprovidas ou mesmo bem providas de capital cultural costumam ir mal na escola, enquanto outras, de famílias desprovidas de quase tudo, vão bem. Cada família é um contexto singular, com suas peculiaridades; cada indivíduo, mais que um ser social, é um ser individual, com seus desejos, suas experiências, sua convivência com os outros: não podemos ignorar essa rede de interdependências, por meio da qual ele vai constituir seus esquemas de percepção, de avaliação e de julgamento, a forma subjetiva e idiossincrática com que vão se formar seus processos de aprendizagem, que determinarão sua relação com a escola.

Sabemos também que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política e religiosa podem ser múltiplas e que os graus de “êxito” (ou sucesso escolar) comparáveis no ângulo dos desempenhos ou dos resultados podem esconder, às vezes, estilos de “sucesso” diferentes. O meio social ou a origem social é importante mas não é tudo, já que seres sociais não são coisas. As formas de transmissão do capital cultural são complexas, contextos familiares semelhantes podem, por isso, produzir situações escolares muito diferentes: a herança do capital cultural traz muitas contradições e não pode ser entendida sem o conhecimento da especificidade cognitiva do que se herda.

Em resumo, não se pode confiar nas aparências mais externas no trato do social: o microscópio sociológico, ajudado pelas “lentes” da estatística, permite descobrir no que imaginamos homogêneo grandes heterogeneidades. E é a partir daí que se pode entender porque tantos alunos, apesar de condições adversas que aparentemente os condenariam ao fracasso, chegam às vezes a ocupar os primeiros lugares em resultados escolares. Nessa perspectiva, todos nós que buscamos a qualidade e a equidade na educação devemos ter nossa preocupação redobrada.

Alguns cuidados

Como já foi dito neste texto, nenhum dos estudos relatados se apresenta como modelo definitivo ou algoritmo da escola ideal: são exemplos sugeridos, características de escolas eficazes em seu contexto e em sua realidade, que no seu conjunto (o peso de cada fator isolado não é grande) se parecem quando se comparam às várias sínteses. Isso quer dizer que já existe conhecimento sobre qualidade no funcionamento das escolas: se é ingenuidade acreditar que esse conhecimento

⁴ Veja, por exemplo, LAHIRE, Bernard: *Sucesso escolar nos meios populares - as razões do improvável*. São Paulo, Ed. Ática, 1997.

vai resolver definitivamente o problema da qualidade da escola, outra talvez maior é ignorar a sua existência.

Dois outros aspectos, dos quais essas sínteses não tratam, devem ser levados em conta: primeiro, o fato de que as escolas assumem, cada vez mais, papéis que não eram dela - funções que antes eram exercidas pela família, pela igreja, pela comunidade, hoje cabem à escola e ela precisa se preparar para isso; segundo, estamos vivendo tempos de mudança na relação com o próprio conhecimento - a passagem do milênio não representa só uma marca cronológica, os velhos paradigmas da modernidade vêm sendo contestados, caminhamos para o mundo pós-moderno e a escola precisa se preparar para o paradigma emergente.

O que não se pode esquecer é a centralidade da escola, a função de ensinar a ler, escrever e fazer contas (os três Rs de Tyler):⁵ quando propomos que a escola pode - e deve - fazer diferença, que é fundamental o papel do professor, não podemos perder de vista esta questão. Afinal, como propõe Klein (2001), na introdução de seu artigo, um sistema educacional é de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano. O mesmo autor afirma que no Brasil de hoje o acesso à escola está universalizado, isto é, todas as crianças têm acesso a ela; no entanto, a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio está longe da universalização. E é na busca da escola que forma, e bem, a todos os seus alunos que devemos orientar nossas utopias.

Conclusão

De acordo com Soares “... a Avaliação Educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais...” (SOARES et al., 2001, p.143). Por isso, deve ser sua função exercer um contínuo monitoramento sobre o sistema educacional, buscando a compreensão dos aspectos positivos e negativos para, assim, definir estratégias que contribuam para promover o seu contínuo melhoramento. Nesse sentido, deve ser reconhecido o papel da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional – abave@fae.ufmg.br) da qual ele é o primeiro presidente e que, em sua terceira reunião, ocorrida em Belo Horizonte em junho de 2007, teve como destaque a grande quantidade de momentos dedicados à melhoria da qualidade de nosso sistema educacional, entre os quais podemos citar:

- “Eficácia Escolar: oportunidade de aprendizagem e desempenho em leitura matemática”, mini-curso oferecido pelo Prof. Santiago Cueto - PREAL - Peru;

⁵ “Os três Rs” significam habilidades básicas de leitura (**R**eading), escrita (**wR**iting) e matemática (**aR**ithmetic).

- “Projeto Todos pela Educação: importância e viabilidade das metas fixadas”, mesa redonda coordenada pelo Prof. Ruben Klein;

- “O Conceito de valor agregado na pesquisa em eficácia escolar”, mesa redonda coordenada pelo Prof. Nigel Brooke.

- “Medida da heterogeneidade das escolas brasileiras de educação básica”, trabalho apresentado pelos professores José Francisco Soares e Renato Júdice de Andrade, da Faculdade de Educação da UFMG.

Neste último trabalho, cujo “objetivo específico é medir quão diferentes são as escolas brasileiras em relação ao desempenho em Matemática e Língua Portuguesa (Leitura) de seus alunos” (SOARES & ANDRADE, 2007), os autores, utilizando-se de dados de cinco ciclos do SAEB, encontram uma medida da heterogeneidade para as escolas brasileiras: 19% quando se leva em consideração apenas o desempenho em Matemática; 15% quando se considera como variável dependente a proficiência em leitura. Esses números não são muito diferentes dos encontrados em outros países, ou seja: em geral, os sistemas educacionais apresentam baixa medida de heterogeneidade. Os autores fazem, no entanto, um alerta: a variação existente quando se analisam os subconjuntos de escolas dentro do sistema educacional como um todo é muito grande. Para os subconjuntos analisados, tem-se desde 9,5% até 31,2%, números indicadores de que existem diferenças significativas entre redes ou entre séries, em relação à heterogeneidade das escolas.

Ainda nessa reunião da ABAVE, numa apresentação de trabalho, a Prof^a Maria Augusta Monteiro de Resende organizou o trabalho “Escolas de sucesso em Minas Gerais”, em que as diretoras de três escolas públicas de cidades do interior de Minas Gerais, que apresentaram desempenho muito acima da média na Prova Brasil, falaram sobre suas escolas. Ao ouvir os relatos das diretoras, vimos confirmarem-se nossas convicções de que, observadas as características de cada contexto - nos três casos citados, eram escolas atendendo em sua maioria alunos de classes menos favorecidas -, escolas eficazes não o são por acaso. Existe, de fato, um conjunto de características das escolas que, aparecendo ao mesmo tempo e com o apoio de toda a comunidade em esforço conjunto, pode fazer uma grande diferença!

Agradecimento

Agradeço aos professores Nigel Brooke e Renato Júdice de Andrade pela leitura da versão inicial do trabalho e pelas valiosas sugestões: sem elas este artigo não teria se constituído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. E. F. e FERNANDES, C.** “A Escola Brasileira Faz Diferença? Uma investigação dos Efeitos da Escola na Proficiência em Matemática dos alunos da 4.^a série”. In: C. FRANCO (org.), *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001. p.155-172.
- BRESSOUX, P.** “Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres”. In: J. C. FORQUIN (org.), *Sociologie de l'Éducation – nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris, INRP, 2000. p.173-221.
- BROOKE, Nigel e SOARES, J. F. (Orgs.).** *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. GAME/FAE/UFMG, 2007 (em edição).
- COTTON, Kathleen.** *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 update*. Portland: NW Regional Educational Laboratory. School Improvement Research Series. 1995. Disponível em <www.nwrel.org/scpd/sirs/>
- GAUTHIER, Clermont et al.** *Por uma Teoria da Pedagogia - Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente*. Ijuí – RS, Editora Unijuí, 1998.
- KLEIN, Ruben.** *Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação Cesgranrio, vol. 14, nº 51, abril-junho 2006.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. e MORTIMORE, P.** *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of Effectiveness Research*. London, Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.
- SOARES, J. F., ANDRADE, Renato J.** “Medida da heterogeneidade das escolas brasileiras de educação básica”. *III Reunião da ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional*. 2007. Belo Horizonte.
- SOARES, J. F., CESAR, C. C. e MAMBRINI, J.** “Determinantes de Desempenho dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro: Evidências do SAEB de 1997”. In: C. FRANCO (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*, Porto Alegre, Artmed, 2001. p.121-153.
- SOARES, J. F., ALVES, M. T. G. e OLIVEIRA, R. M.** “O Efeito de 248 Escolas de Nível Médio no Vestibular da UFMG nos Anos de 1998, 1999 e 2000”. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 24, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2001 p. 69-117.