

EFICÁCIA DA ESCOLA E CONDICIONANTES DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS: DO MODELO UNIDIMENSIONAL DE ANÁLISE AO MULTIDIMENSIONAL

SCHOOL EFFECTIVENESS AND DETERMINANTS OF STUDENT PERFORMANCE: FROM THE UNIDIMENSIONAL TO THE MULTIDIMENSIONAL MODEL OF ANALYSIS

José Camilo dos Santos Filho*

Professor Titular da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade do Oeste Paulista

Resumo: O objetivo deste trabalho foi apresentar um breve relato sobre a progressiva abrangência dos modelos de relacionamento entre condicionantes externos e internos à escola e o desempenho dos alunos. Até os anos 1970, foram realizadas pesquisas na abordagem positivista para explicar o desempenho escolar dos alunos a partir da análise de variáveis de entrada. A partir dos anos 1970, a introdução da pesquisa qualitativa no estudo do processo escolar levou ao entendimento ampliado dos fatores internos do desempenho dos alunos. A partir dos anos 1980, o renovado reconhecimento da importância da pesquisa quantitativa no contexto externo e interno da escola, para determinar seu efeito no desempenho dos alunos e o efeito específico da escola nesse resultado, adquiriu nova relevância.

Palavras-chave: Desempenho escolar. Desempenho do aluno. Condicionantes do desempenho do aluno. Escola eficaz. Eficácia da escola.

Abstract: *The purpose of this paper was to present a brief report about the progressive expansion of the models of relationship between external and internal dimensions of the school and the student performance. Until the 1970's, studies were done based on the positivistic approach to explain the school performance of students from*

* Pós-doutor em Educação pela University of California at Los Angeles; Ph.D. em Educação pela University of Southern California.

the analysis of input and output variables. From the 1970's, the introduction of the qualitative research approach in the study of the school process led to a broader understanding of the internal factors of the student performance. From the 1980's, the renewed acknowledgement of the importance of quantitative research on the external and internal context of the school, in order to determine its effect on the student performance and the specific effect of the school on this result, acquired new relevance.

Keywords: *School performance. Student performance. Determinants of student performance. Effective school. School effectiveness.*

1 INTRODUÇÃO

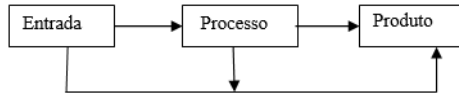
As pesquisas sobre eficácia escolar e desempenho dos alunos na escola já têm uma história de mais de 50 anos e têm encontrado importantes evidências que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e o aprimoramento do desempenho dos alunos nas avaliações de sua aprendizagem. Segundo Reynolds et al. (2000), as pesquisas sobre eficácia escolar, até o presente, tiveram quatro estágios ou etapas de desenvolvimento. Essas etapas foram sintetizadas e podem ser visualizadas no Diagrama 1. Cada etapa subsequente pretendeu superar as limitações anteriores e incorporar suas contribuições mediante análise estatística multifatorial. As pesquisas mais recentes pretendem identificar e aquilatar o peso proporcional de cada dimensão ou fator na avaliação do desempenho dos alunos e da eficácia ou efeito-escola. Uma análise das contribuições mais relevantes dessas pesquisas é apresentada neste breve relato sobre o tema.

Diagrama 1 – Estágios na evolução da pesquisa sobre efetividade escolar nos Estados Unidos
Modelo

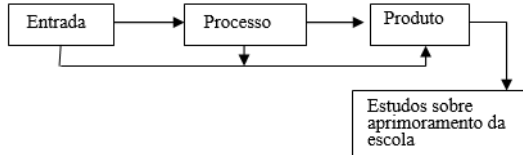
Estágio 1:
Estudos econômicos
e sociológicos de
entrada-produto.



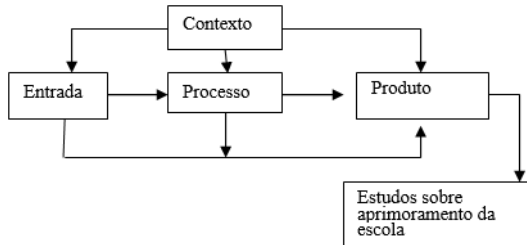
Estágio 2:
Adição da variável do processo;
foco no processo-produto e no
produto;
Estudos processo-produto;
estudos entrada-processo;
Estudos entrada-produto.



Estágio 3:
Introdução de estudos sobre
aprimoramento da escola.



Estágio 4:
Introdução de variáveis de
contexto;
estudos de contexto-entrada-
produto; estudos contexto-
entrada-processo-produto;
estudos contexto-entrada-
processo-produto-estudos
sobre aprimoramento escolar.



Fonte: baseado em Reynolds et al. (2000).

2 ESTÁGIO 1: PARADIGMA DE ENTRADA-PRODUTO

O primeiro estágio se caracterizou como paradigma de entrada-produto, e as pesquisas se centraram em estudos sobre a influência do *status* socioeconômico dos alunos e de variáveis de recursos da escola (gasto por aluno) sobre o desempenho dos alunos. Nesse período, foram dominantes os estudos sobre a influência do fator socioeconômico no resultado da aprendizagem dos alunos. Dois estudos clássicos desse período merecem ser citados: o de Coleman et al. (1966) e o de Jencks (1972). Os resultados desses estudos nos Estados Unidos indicaram que o desempenho dos alunos

estava mais associado ao nível socioeconômico de suas famílias do que aos recursos disponibilizados para as escolas. Esses estudos tiveram forte impacto no meio acadêmico norte-americano, mas foram também consideravelmente criticados por suas limitações metodológicas.

Até os anos 1970, a tendência era valorizar as pesquisas macrosociais fundamentadas em abordagens teóricas positivistas e/ou de inspiração crítico-marxista para oferecer explicações sistêmicas e abrangentes sobre o precário desempenho escolar dos alunos e as mazelas e injustiças do sistema educacional do País, reproduzidas na instância da escola. A onda de pessimismo sobre a eficácia social da escola, resultante da influência dos estudos sociológicos, econômicos e culturais dos anos 1960 e 1970 sobre os fatores externos do desempenho escolar dos alunos e sobre o papel de reprodução social e cultural da escola, gerou forte descrédito na política de valorização da escola como instrumento de inclusão e ascensão social (COLEMAN et al., 1966; JENCKS, 1972; BOURDIEU; PASSERON, 1975). Até o final dos anos 1970, por influência de estudos sociológicos sobre fatores externos à escola e da abordagem marxista da educação, era hegemônico atribuir o desempenho acadêmico dos alunos e os males da educação do País a determinantes socioeconômicos, culturais e familiares externos à escola. Essas pesquisas, embora tenham contribuído para a compreensão da influência dos fatores externos à escola sobre o desempenho dos alunos, levaram a uma explicação reducionista dos condicionantes do desempenho dos alunos e a uma compreensão pessimista, negativa e limitada do papel efetivo da escola na sociedade, ao desconsiderar o que efetivamente ocorria na “caixa preta” da escola.

Diante da forte crítica a esse paradigma pioneiro na pesquisa da eficácia da escola e do reconhecimento de suas limitações para explicar o fenômeno do desempenho da escola e dos alunos, uma segunda onda de pesquisa passou a investigar na própria escola para descobrir o que de fato ocorria.

3 ESTÁGIO 2: INTRODUÇÃO DE VARIÁVEIS DO PROCESSO E DE NOVAS VARIÁVEIS DE PRODUTO

No segundo período, além das variáveis de entrada, foram introduzidas variáveis do processo e variáveis adicionais do produto nas pesquisas sobre eficácia escolar. Estudos pioneiros desse período foram os de Weber (1971), Murnane (1975) e

Summers e Wolfe (1977). Estudos mais recentes de Murnane (1981, p. 31) o levaram a concluir que “[...] os principais recursos que estão consistentemente relacionados ao desempenho dos alunos são os professores e outros alunos.” Outros recursos afetam o desempenho dos alunos de modo indireto mediante seu impacto nas atitudes e comportamentos dos professores e dos alunos. No estudo dos processos escolares, as pesquisas desse período evoluíram para o estudo do clima psicossocial da escola e da sala de aula (BROOKOVER et al., 1978, 1979). No estudo do desempenho dos alunos, passou-se a pesquisar a influência de testes não padronizados no desempenho dos alunos (MADAUS et al., 1979).

Por volta das décadas de 1970 e 1980, as pesquisas educacionais já revelavam que os problemas da qualidade do ensino e da aprendizagem relacionam-se às dimensões externas e internas à escola (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971; JENCKS, 1972; BOWLES; GINTIS, 1976; BROOKOVER et al., 1978). A descoberta da abordagem qualitativa de pesquisa e sua introdução no estudo dos problemas concretos da escola, bem como as novas pesquisas sociológicas sobre o processo escolar interno à própria escola, a partir dos anos 1970 e firmando-se nos anos 1980, levaram ao progressivo entendimento da dimensão interna dos problemas da escola e à explanação dos fatores intrínsecos relacionados ao desempenho escolar dos alunos. Explicações e entendimentos complementares e não excludentes, as abordagens quantitativa e qualitativa de pesquisa estão delineando um perfil mais completo e significativo dos problemas e da contribuição específica das escolas ao desempenho dos alunos.

Cabe reconhecer que os problemas didático-metodológicos e do desempenho escolar dos alunos não se restringem ao âmbito da escola, mas têm imbricações com o contexto socioeconômico externo à escola e com a cultura e nível educacional das famílias dos alunos (ALVES, 2006). O projeto pedagógico da escola, sua proposta curricular, sua liderança administrativa, seu clima interno e a formação e atuação de seus professores expressam a influência direta ou indireta das políticas educacionais dos governantes e da própria escola no desempenho dos alunos, mas representam apenas a face interna dessa influência (SOARES et al., 2002; RESENDE, 2006; BRES-SOUX, 1994; MESQUITA, 2009).

A partir dos anos 1980, nova confiança no poder da educação e renovado reconhecimento da importância das pesquisas focadas no contexto meso da instituição escolar, a fim de determinar seu efeito, readquiriram novo vigor (NÓVOA, 1992;

LIMA, 2001). Desde os anos 1990 vem aumentando o interesse pelo estudo da escola como instituição e organização que atua na sociedade com autonomia relativa e exerce influência relevante na vida e no desempenho de seus alunos e, por consequência, na transformação da sociedade onde está inserida.

Atualmente, são reconhecidas a complementariedade, as influências recíprocas e a relativa autonomia das dimensões macro, meso e micro das instituições sociais (LIMA, 2001), por isso, merecem ser pesquisadas nas suas relações de influência e de mútua causalidade em suas atuações sobre os alunos. Em razão desse novo olhar sobre a importância da pesquisa nos contextos extraescolar e escolar é que os pesquisadores começaram a abrir a “caixa preta” das escolas para observar o que acontece dentro delas, mediante a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas. Nesse novo momento histórico, já parece superada a controvérsia paralisante sobre o benefício mútuo do diálogo entre as abordagens quantitativa, qualitativa e crítica. Marx analisou inúmeros dados quantitativos sobre a economia inglesa para reforçar os argumentos de suas teses socialistas. A pesquisa quantitativa tem sua fase necessária de análise qualitativa e interpretativa, sem a qual seus dados são irrelevantes e sem significado.

Certamente, entre os fatores concorrentes para a manutenção do contínuo insucesso das escolas do País estão o despreparo do professor, a não adequação do projeto pedagógico da escola às reais necessidades de seus alunos e a distância entre a escola, a sociedade e a cultura, condicionantes decisivos da ineficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008). Como revela a literatura especializada, não aprendemos apenas pelo repertório de habilidades, pelo potencial intelectual ou pela disponibilidade das estruturas cognitivas, mas também pela influência de nossas concepções, desejos, valores e ações. Em virtude disso, torna-se relevante pesquisar como a escola tem lidado com tais questões que se tornam cada vez mais cruciais para o bom desempenho escolar dos alunos.

A abordagem da problemática do desempenho escolar dos alunos é tarefa complexa que implica o conhecimento do funcionamento real da escola, do sistema educativo, dos fatores intervenientes no processo escolar. No contexto interno à escola, os professores atuam como agentes de mudança, considerando-se sua formação, comprometimento, percepção e atuação na escola (SAMMONS, 2008; TORRE-CILLA, 2008; ALVES; FRANCO, 2008).

Weiner (1985) reconhece a possibilidade de uma lista infinita de causas concebíveis para as experiências de sucesso e de insucesso escolar além das, geral-

mente, atribuídas a fatores como inteligência, esforço, sorte, nível econômico da família do aluno, influência do professor, influência dos alunos e de outras pessoas, temperamento, cansaço, humor, saúde. O autor classifica esses fatores como causas internas ou externas (denominando-as internalidade), causas estáveis ou instáveis (estabilidade) e causas controláveis ou incontroláveis (controlabilidade).

Como exemplo dessas causas, podemos dizer com Weiner (1985) que a capacidade, o esforço, o humor e a saúde são considerados causas internas ao sujeito, ao passo que a influência do professor e da família são causas externas. No entanto, a influência da família pode ser tida como estável ou instável, dependendo de esta ser contínua ou descontínua, enquanto o esforço e a atenção seriam causas instáveis do próprio sujeito. Quanto à controlabilidade, a influência do professor é por ele considerada uma causa incontrolável quando vista da perspectiva do aluno, mas seu esforço e humor são considerados causas controláveis pelo sujeito. Assim, o modo como os indivíduos (professor e aluno) interpretam determinada situação educacional tem grande influência na determinação de seu comportamento.

Reynolds e Teddlie (2008, p. 320) escrevem que “[...] altas expectativas em relação aos alunos têm sido uma das descobertas mais consistentes na literatura, juntamente com a comunicação de tais expectativas de modo que os alunos tomem conhecimento dela.” Estudos clássicos sobre escolas eficazes, pesquisas americanas mais recentes, estudos empíricos britânicos, bem como um grande número de revisões da literatura sobre esse tema mostram uma forte relação entre altas expectativas e aprendizagem eficaz (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008). Por isso, o trabalho docente exige do professor não apenas conhecimento acadêmico e habilidades didático-pedagógicas, mas, também, o conhecimento sobre a influência das suas crenças e expectativas sobre o rendimento do aluno e de como estas influenciam as expectativas de sucesso e insucesso dos próprios alunos, bem como suas emoções e motivação. Gama e Jesus (1994) encontraram relação significativa entre o insucesso dos alunos e os considerados pelo professor como menos inteligentes, com dificuldades de aprendizado, ou mesmo com mau comportamento. Juvonen (1988) verificou que os professores veem as causas do fracasso dos alunos como estáveis, reduzindo as expectativas de sucesso do aluno e elevando as de insucesso. Parece que os professores julgam essa situação como algo estável e incontrolável, o que os impede de buscar estratégias de intervenção. São essas teorias tácitas que se transformam em “profecias autorrealizadoras” (ROSENTHAL; JACOBSEN, 1968).

No contexto brasileiro, tem sido relevante a produção de pesquisa sobre o contexto interno à escola dentro da abordagem qualitativa para se pesquisarem as condições de organização e funcionamento de escolas públicas e a figura de seus professores, especialmente em relação à sua formação inicial e continuada e à sua atuação profissional, a fim de se aquilatar o impacto dessas dimensões no desempenho escolar dos alunos e no desempenho da própria escola como instituição educadora. Além disso, cabe lembrar que a Educação Básica é condicionada pelo contexto histórico, político, econômico e social no qual está inserida e sofre influência direta das políticas educacionais em suas práticas educativas e de formação de professores, o que torna difícil aquilatar sua contribuição específica para o desempenho dos alunos. Cabe destacar, aqui, a influência determinante do *background* socioeconômico, educacional e cultural dos pais dos alunos sobre o desempenho dos alunos na escola, como Björklund e Salvanes (2011) enfatizam em seus estudos recentes sobre o tema.

A exploração do processo escolar veio contribuir para a compreensão mais refinada dos fatores que levam à maior eficácia da escola em sua atuação. No entanto, novos fatores precisam ser considerados para se alcançar um entendimento mais adequado do trabalho da escola e de suas limitações no exercício de suas funções dentro do contexto complexo das escolas concretas.

4 ESTÁGIO 3: ÊNFASE NA EQUIDADE E EM ESTUDOS SOBRE O APRIMORAMENTO ESCOLAR

No terceiro estágio, a partir do final dos anos 1970 até meados dos anos 1980, às variáveis anteriores acrescentaram-se a ênfase na equidade e estudos sobre o aprimoramento das escolas. Estudos pioneiros desse período foram os de Edmonds (1978, 1979a, 1979b), Lezotte e Bancroft (1985) e Weber (1971). Para Edmonds e seus colegas não era suficiente apenas descrever as escolas eficazes; era necessário criar escolas eficazes especialmente nas áreas pobres da cidade. Essa orientação para a equidade levou à emergência dos estudos para o aprimoramento das escolas. As pesquisas sobre escolas eficazes geraram um modelo de cinco fatores do desempenho dos alunos: forte liderança instrucional do diretor, foco instrucional amplamente compreendido, ambiente ou “clima” de aprendizagem escolar seguro e ordenado, alta expectativa quanto ao desempenho de todos os alunos e uso dos dados dos testes de desempenho dos alunos para avaliar o sucesso do programa e da escola.

A avaliação de escolas, mediante exames nacionais, tem provocado discussões acaloradas e diversificadas no ambiente acadêmico, havendo posicionamentos tanto favoráveis quanto desfavoráveis a essa prática. Reconhecendo que avaliações externas e internas às escolas são fundamentais para o estímulo e a melhoria dos padrões de rendimento dos alunos e do desempenho das escolas e para a implantação de ações para o alcance desses propósitos, entendemos que a política de avaliação externa é um dos elementos significativos para o diagnóstico e planejamento que garantam a melhoria da qualidade escolar. Podemos dizer, com base na literatura que analisa os dados do PISA, que nenhuma outra medida tem tido eficácia tão positiva para estimular a excelência do ensino. No entanto, essas avaliações precisam ser complementadas pela avaliação interna ou autoavaliação da escola para permitir um aprofundamento da compreensão da atuação e do trabalho da escola pelos atores nela diretamente envolvidos e para, nessa avaliação, considerar as características peculiares de sua cultura organizacional e de seu alunado e de seu contexto socioeconômico cultural específico.

Entendemos que o suposto básico dos processos avaliativos é o de que somente pode haver verdadeiro sucesso escolar se os alunos terminarem cada ano letivo com um razoável ganho cognitivo em todas as áreas curriculares. Por outro lado, entendemos que o insucesso escolar tem, entre outras razões causais, a eliminação ou o mau entendimento das novas proposições sobre os processos avaliativos que devem ser desenvolvidos em sala de aula, durante o ano letivo. Assim, podemos afirmar que há uma relação direta entre a formação do professor em nível superior e os processos pedagógicos que este desenvolve na sua ação docente. Um entendimento mais aprofundado dos diferentes aspectos da aprendizagem é uma variável de teor implicativo profundo nas práticas educacionais dos professores, conjuntamente a uma melhor formação e a uma atuação docente mais eficiente.

A literatura na área da educação tem apontado que é ilusório pensar que a melhoria dos resultados escolares possa depender automaticamente de ações centralizadas do governo, mas que esta se deve em grande parte à ação embasada, teoricamente fundamentada e instrumentada, dos professores. São os professores, mediante melhor formação e desempenho superior, os agentes que, no cotidiano da ação pedagógica, podem efetivamente ser o fator crucial e diferencial da melhoria do ensino. Sob a ótica dos princípios educacionais nacionalmente assumidos, o projeto educacional e a concretização da reforma curricular pressupõem uma política

de capacitação docente diferenciada, uma verdadeira mudança de mentalidade para que os argumentos pedagógicos não permaneçam na esfera do discurso.

5 ESTÁGIO 4: INTRODUÇÃO DE FATORES DE CONTEXTO E AVANÇOS METODOLÓGICOS

Finalmente, no quarto estágio, introduziram-se estudos sobre fatores de contexto e outros avanços metodológicos. Pesquisas relevantes desse período foram as de Hallinger e Murphy (1986) e as de Teddlie, Stringfield e Desselle (1985) e Teddlie Virgilio e Oescher (1990). Por terem sido relegados os fatores relacionados ao contexto das escolas pelas pesquisas sobre eficácia escolar nas etapas anteriores, as pesquisas desse período vêm mostrar a relevância desses fatores para a compreensão da eficácia escolar e dos determinantes do desempenho dos alunos. Houve uma mudança de valores do ideal de equidade para o ideal de eficiência que acompanhou esses novos estudos do contexto. Avanços metodológicos ocorreram nessa etapa com o acréscimo de variáveis nos modelos de entrada-produto, entrada-processo-produto e aprimoramento das escolas. No entanto, o avanço metodológico mais importante nas pesquisas sobre eficácia escolar nesse período, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, foi o desenvolvimento de modelos matemáticos multiníveis para avaliar de modo mais acurado os efeitos de todas as unidades de análise associadas à escola.

Tanto as teorias e pesquisas clássicas sobre a influência de fatores externos sobre a qualidade da escola e o desempenho dos alunos quanto as pesquisas mais recentes sobre a influência de fatores internos sobre a atuação da escola e o desempenho dos alunos e sobre o contexto onde está situada a escola merecem ser consideradas na definição de uma política de melhoria da qualidade da escola e elevação do desempenho dos alunos. O contexto social mais amplo, a comunidade onde a escola está situada e o próprio contexto sociocultural interno à escola são fatores condicionantes do desempenho escolar dos alunos. A complexidade do problema requer que sejam tomadas medidas em várias frentes para que tenham maior eficácia e não sejam adotadas políticas de bonificação e de prêmios às escolas baseadas em compreensão simplificador do papel, atuação e responsabilidade da escola no resultado de seu trabalho educativo com os alunos. A competência e o comprometimento do professor são essenciais, mas também é imprescindível a colaboração da escola, dos pais dos alunos

e dos próprios alunos. Nessa tarefa, também é insubstituível a liderança indutora do Estado e o suporte comprometido da sociedade civil.

Mais recentemente, vem-se constatando ainda a limitação desse modelo multidimensional para se identificar o “efeito-escola” e, portanto, sua efetiva contribuição para o desempenho escolar dos alunos. Além disso, será necessário caracterizar o “efeito-aluno” no seu próprio desempenho.

6 À GUIZA DE CONCLUSÃO

A sofisticação crescente dos modelos de pesquisa sobre eficácia escolar veio mostrar que a melhoria do desempenho dos alunos na escola depende de condicionantes externos e internos a ela, bem como de sua atuação e do contexto onde está localizada e, possivelmente, também da própria diligência e motivação dos alunos. Certamente todos esses fatores precisam atuar de modo sinérgico e favorável à melhoria do desempenho dos alunos. A própria eficácia da atuação da escola também está condicionada a esses fatores. Como se pode ver, pelas pesquisas que consideraram alguns desses fatores, já se tem chegado a razoável consenso sobre o impacto deles no desempenho dos alunos. Resta ponderar com maior rigor a parcela de contribuição de cada um deles.

Este breve relato sobre a crescente sofisticação dos modelos de pesquisa sobre o tema dos condicionantes da eficácia escolar e do desempenho de seus alunos mostra a consolidação de alguns achados relevantes sobre a influência do papel da escola e do seu contexto no rendimento escolar dos alunos. No entanto, há necessidade de se pesquisar com maior rigor metodológico para se caracterizar com maior precisão qual é o efeito-escola e o efeito-diligência e inteligência do aluno nesse conjunto de condicionantes do desempenho final do aluno na escola. Diante de pesquisas sobre esses fatores, torna-se temerário premiar ou punir escolas pelo seu desempenho se não se considerar o impacto dos demais fatores sobre o desempenho dos alunos. Por isso, as avaliações externas das escolas, pelas limitações a elas inerentes, especialmente por sua simplificação metodológica, podem ser adequadas ao Estado para avaliar a eficácia de sua própria atuação no sistema e para subsidiar suas decisões de macro-política educacional, mas de utilidade muito limitada para avaliar o desempenho de escolas concretas com suas complexidades específicas. Os dados dessa avaliação até poderão ser úteis para cada escola se confrontar com um parâmetro ou média na-

cional, estadual ou municipal, mas não para ser premiada ou punida em base a essa avaliação externa.

Tanto os fatores externos e internos à escola quanto o contexto onde está situada têm considerável influência na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. A valorização da educação pelo Estado, pela sociedade e pelos pais dos alunos contribui de modo decisivo e relevante para a melhoria da qualidade da educação do País. Por outro lado, a escola, especialmente pelo seu ambiente ou clima de trabalho e de aprendizagem e pela atuação competente de seus professores, exerce influência significativa na educação dos alunos. Finalmente, o reconhecimento do valor da educação pelos próprios alunos e seu empenho em se educar fazem a diferença na qualidade da educação que vivenciam na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG. 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BJÖRKLUND, A.; SALVANES, K. G. Education and family background: Mechanisms and policies. In: HANUSHEK, E. A.; MACHIN, S.; WOESSMANN, L. (Ed.). **Handbook of the economics of education**. Amsterdam: Elsevier, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**: Educational reform and the contradiction of economic life. London/Henley: Routledge & Kegan Paul, New York: Basic Books, 1976.

BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n. 108, jul./set. 1994.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BROOKOVER, W. R. et al. Elementary school social climate and school achievement. **American Educational Research Journal**, v. 15, i. 2, p. 301-318, 1978.

BROOKOVER, W. R. et al. **Schools, social systems and student achievement**: schools can make a difference. New York: Praeger, 1979.

COLEMAN, J. et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

EDMONDS, R. R. **A discussion of the literature and issues related to effective schooling**. Paper prepared for the National Conference on Urban Education. St. Louis, 1978.

EDMONDS, R. R. Effective schools for the urban poor. **Educational Leadership**, v. 37, i. 10, p. 15-24, 1979a.

EDMONDS, R. R. Some schools work and more can. **Social Policy**, v. 9, i. 2, p. 28-32, 1979b.

GAMA, E. M. P.; JESUS, D. M. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF: UNB, v. 1, n. 3, p. 393-410, 1994.

HALLINGER, P.; MURPHY, J. The social context of effective schools. **American Journal of Education**, i. 94, p. 328-355, 1986.

JENCKS, C. S. et al. **Inequality**: a reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books, 1972.

JUVONEN, J. Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. **Journal of Educational Psychology**, i. 80, p. 330-336, 1988.

LEZOTTE, L. W.; BANCROFT, B. Growing use of effective schools model for school improvement. **Educational Leadership**, v. 42, i. 3, p. 23-27, 1985.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MADAUS, G. F. et al. The sensitivity of measures of school effectiveness. **Harvard Educational Review**, v. 49, p. 207-330, 1979.

MESQUITA, S. S. de Araújo. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** 2009. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MURNANE, R. J. Interpreting the evidence on school effectiveness. **Teachers College Record**, v. 83, p. 19-35, 1981.

MURNANE, R. J. **The impact of school resources on the learning of inner city children**. Cambridge: Ballinger Publishing, 1975.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RESENDE, M. A. M. de. Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

REYNOLDS, D. et al. An introduction to school effectiveness research. In: TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (Org.). **The international handbook on school effectiveness research**. London: Falmer Press, 2000.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

ROSENTHAL, R.; JACOBSEN, K. L. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

SOARES, J. F. et al. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Relatório (Pesquisa em Educação)—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SUMMERS, A. A.; WOLFE, B. L. Do schools make a difference? **American Economic Review**, v. 67, p. 639-652, 1977.

TEDDLIE, C.; STRINGFIELD, S.; DESSELLE, S. Methods, history, selected findings, and recommendations from the Louisiana school effectiveness study: 1980-85. **Journal of Classroom Interaction**, v. 20, 2, p. 22-30, 1985.

TEDDLIE, C.; VIRGILIO, I.; OESCHER, J. Development and validation of the Virgilio Teacher Behavior Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, v. 50, i. 2, p. 421-430, 1990.

TORRECILLA, F. J. M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

WEBER, G. **Inner city children can be taught to read: four successful schools**. Washington, DC: Council for Basic Education, 1971.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, v. 92, i. 4, p. 548-573, 1985.

Recebido em 06 de dezembro de 2015

Aceito em 17 de dezembro de 2015

Endereço para correspondência: Unoeste - Cidade Universitária, Campus II 19067-175, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; jcamilosantos@gmail.com

