

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Carolina Rehder Lacerda Monteiro**

**DESEMPENHO ESCOLAR E BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO: UM  
ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ANOS INICIAIS DE  
ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTO ANDRÉ**

**São Caetano Do Sul - SP  
2024**

**CAROLINA REHDER LACERDA MONTEIRO**

**DESEMPENHO ESCOLAR E BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO: UM  
ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ANOS INICIAIS DE  
ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTO ANDRÉ**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação – Mestrado Profissional - da  
Universidade Municipal de São Caetano  
do Sul como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Marco Wandercil**

**São Caetano Do Sul - SP  
2024**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Lacerda Monteiro, Carolina Rehder.

Desempenho Escolar E Boas Práticas De Gestão: Um Estudo dos Anos iniciais em Escolas Municipais de Santo André. / Carolina Rehder Lacerda Monteiro. - 2024.

102f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Wandercil

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS – São Caetano do Sul, 2024.

1. Boas Práticas Escolares. 2. Indicadores. 3. Avaliação em Larga Escala. 4. Vulnerabilidade. 5. Gestão Escolar. I. Universidade Municipal de São Caetano, Programa de Pós-Graduação em Educação II. Título

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 08 / 08 / 2024 pela Banca  
Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS)

Prof. Dr. Nonato Miranda (USCS)

Prof. Dr. Edivaldo Cesar Camarotti Martins (PUC-Campinas/FACAB)

Agradeço a Deus e à minha mãe, pelo privilégio da vida e pela incansável companhia desde sempre.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a Deus, que me permitiu nascer e crescer no seio de uma família que me possibilitou o ensinamento de valores, respeito, amor, ética, justiça e verdade. Estou certa de que fui abençoada e privilegiada desde o início da minha existência.

À minha mãe, Ângela, minha amada inspiração, que me incentivou e participou dessa jornada, inclusive financeiramente. Sem seu amor e apoio incondicional eu não teria chegado até aqui.

Ao meu pai, Marco Aurélio que, à sua maneira, sempre se fez presente em minha vida.

Aos meus filhos, parte de mim, que transformaram minha vida, me fizeram amadurecer, conhecer o amor incondicional, vibrar, torcer e sofrer. Com certeza vocês foram os maiores e melhores projetos da minha vida. Com vocês, Leonardo e Caio, eu conheci o verdadeiro significado do amor.

Ao meu marido, Luís Gustavo, meu companheiro de vida, de quem eu sempre recebi incentivo, apoio e compreensão pelas ausências ao longo dessa jornada.

À minha irmã Luciana, meu sobrinho Thiago e meu cunhado Marcus Arthur, por se fazerem presentes em minha vida.

À Marli Ancassuerd, minha madrinha, inspiradora e responsável, assim como minha mãe, pela minha formação moral, ética, acadêmica e consciência política.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Wandercil sempre gentil e compreensivo, me guiou com maestria e muita paciência nessa jornada, que por vezes pensei em deixar de lado. O senhor tem uma boa parte dessa conquista.

Ao Prof. Dr. Nonato de Assis Miranda pelos ensinamentos que recebi, pelas orientações, contribuições que fez nas aulas e Workshops e por ter aceitado compor essa banca de defesa. O Senhor foi muito importante.

Ao Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón pela contribuição com sua escrita, que qualificou minha pesquisa e por ter aceitado compor essa banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio pela inspiração e incentivo para eu enveredar

no caminho da Avaliação. Aprendi muito com o Senhor.

A todos os professores, professoras e funcionários do PPGE-USCS que possibilitaram meu percurso nessa instituição.

A todos os meus colegas de profissão e meus sempre muito amados alunos, que me possibilitaram crescer profissionalmente e principalmente manter a fé e a crença em uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Gratidão por tudo e por todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa jornada!



*...“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia*

## RESUMO

O presente estudo examina as mudanças históricas e os contextos de aplicação das avaliações escolares, especialmente no Brasil, influenciadas por políticas internacionais e pela estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Básica (Saeb). A pesquisa visa investigar como as "boas práticas" nas escolas municipais de Santo André (SP), especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuem para a melhoria dos desempenhos educacionais em regiões de alta vulnerabilidade social. Os objetivos específicos incluem definir "boas práticas" eficazes a partir da literatura, identificar escolas que superaram as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos ciclos de 2017, 2019 e 2021, e desenvolver uma rubrica avaliativa para gestores escolares. A metodologia é exploratório-descritiva e qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de dados públicos para mapear as práticas escolares que impactam positivamente os indicadores de desempenho. A análise das escolas, que excederam as metas do Ideb, focará nos fatores internos e nas ações práticas de gestão e pedagógicas que suportam a superação de metas. Os resultados preliminares indicam que a eficácia escolar e as "boas práticas" são ancoradas em ações conjuntas entre gestores, professores, estudantes e famílias, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos alunos. As escolas estudadas demonstraram que práticas como reforço escolar, engajamento das famílias e infraestrutura adequada são fundamentais para melhorar os resultados educacionais. Entre as conclusões principais, a pesquisa evidencia a necessidade de expandir o conceito de eficácia escolar para além das métricas de desempenho, enfatizando o desenvolvimento integral dos alunos. O produto da pesquisa proposto será uma rubrica avaliativa para orientar os gestores na identificação e monitoramento dessas práticas, promovendo uma cultura de melhoria contínua e eficaz nas escolas públicas de Santo André.

**Palavras-chave:** boas práticas escolares; indicadores; avaliação em larga escala; gestão escolar; vulnerabilidade.

## ABSTRACT

This study examines the historical shifts and contextual frameworks in the application of school evaluations, with a particular focus on Brazil, influenced by international policies and the structuring of the National System for the Evaluation of Basic Education Quality (Saeb). The research aims to investigate how “best practices” in municipal schools in Santo André (SP), particularly in the early years of elementary education, contribute to enhancing educational outcomes in high-vulnerability regions. The specific objectives include defining effective “best practices” based on the literature, identifying schools that exceeded the targets set by the Basic Education Development Index (Ideb) in the 2017, 2019, and 2021 cycles, and developing an evaluation rubric for school managers. The methodology is exploratory-descriptive and qualitative, based on a literature review and analysis of public data to map school practices that positively impact performance indicators. The analysis of schools that surpassed Ideb targets will focus on internal factors and practical management and pedagogical actions that support target achievement. Preliminary results indicate that school efficacy and “best practices” are anchored in joint actions among school leaders, teachers, students, and families, creating an environment conducive to learning and comprehensive student development. The schools studied demonstrated that practices such as remedial support, family engagement, and adequate infrastructure are essential to improving educational outcomes. Among the primary conclusions, the research underscores the need to expand the concept of school efficacy beyond performance metrics, emphasizing students’ holistic development. The proposed research product will be an evaluative rubric to guide managers in identifying and monitoring these practices, thereby fostering a culture of continuous and effective improvement in Santo André’s public schools.

**Keywords:** good school practices; indicators; large-scale assessment; school management; vulnerability.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Continuum argumentativo do debate sobre as avaliações externas .	39
Figura 2. Representação do cálculo do Ideb .....	43
Figura 3. Modelo de melhora da Eficácia Escolar Ibero-americana .....	47
Figura 4. Mapa da Região do Grande ABC Paulista .....	64
Figura 5. Frequência escolar de crianças de baixa renda de 6 a 10 anos - Santo André, 2013.....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais alterações no SAEB 1990 – 2021.....	40
Quadro 2. Características da Eficácia Escolar segundo Murillo (2011).....	48
Quadro 3. Onze fatores para Escolas eficazes .....	51
Quadro 4. Dimensões de agrupamento dos fatores de alto desempenho. Martins (2015) .....	53
Quadro 5. Cargos de Gestão no Município de Santo André de acordo com Lei Ordinária Nº 6833 de 15/10/1991 .....	62
Quadro 6. Informações sobre Santo André (2022).....	65
<b>Quadro 7.</b> Primeira seleção de escolas com base no Ideb .....	68
Quadro 8. Código de mascaramento das escolas.....	69
Quadro 9. Quadro representativo das sete escolas selecionadas segundo dados do Ideb.....	70
Quadro 10. Percentual da Vulnerabilidade Socioeconômica de Santo André, 2013 .....	71
Quadro 11. Classificação das 13 escolas quanto à vulnerabilidade local (bairro) .....	72
Quadro 12. Visão dos 3 ciclos das taxas de aprovação 2007,2019,2021. ....	73
Quadro 13. Porcentagem de melhoria nas taxas de Aprovação das escolas ..	73
Quadro 14. Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.....	75
Quadro 15. Impacto nas Médias de Desempenho 2017 - 2019 .....	77
Quadro 16. Desempenho 2019 - 2021.....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABCDMRR** - Santo André, São Bernardo, São Caetano, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra

**ANEB** - Avaliação Nacional da Educação Básica

**ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BM** - Banco Mundial

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CPA** - Comissão Própria de Avaliação

**DAEB** - Diretoria de Avaliação da Educação Básica

**ECIEL** - Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana

**EDURURAL** - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro

**EBAF** - Educação Básica Anos Finais

**EM** - Ensino Médio

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**ERS** - *Evaluation Research Society*

**ERCE** – Estudos Regionais Comparativos

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBM** - International Business Machine Corporation

**ICG** – Índice de Complexibilidade de Gestão

**IDD** - Índice de Diferença do Desempenho

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDESP** - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**JCEE** - *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**NSE** – Nível Sócio Econômico

**OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PNE** - Plano Nacional da Educação

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAEP** - Sistema Nacional de Avaliação das Escolas Públicas de 1º Grau

**SARESP** - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SPSS** - *Statistical Package for the Social Sciences*

**TRI** - Teoria de Resposta ao Item

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA</b> .....	<b>29</b>
2.1 <i>Em pauta o conceito de Eficácia Escolar</i> .....	32
2.2 <i>Avaliações Nacionais em larga escala e seus indicadores: um olhar sobre o SAEB e o IDEB</i> .....	35
2.3 <i>Estudos sobre Eficácia Escolar e Boas Práticas</i> .....	43
2.4 <i>Boas Práticas e Eficácia Escolar em estudos no Estado de São Paulo</i> .....	52
2.5 <i>A função dos gestores escolares a partir da perspectiva da LDB.</i> .....	55
2.6 <i>Uma Gestão Democrática, Participativa e Horizontal</i> .....	56
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>59</b>
<b>4 VISÃO GERAL DO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR EM SANTO ANDRÉ</b> .....	<b>61</b>
4.1 <i>Identificação das escolas que superaram suas metas</i> .....	67
4.2 <i>Investigação da vulnerabilidade das escolas selecionadas</i> .....	70
4.3 <i>Análise descritiva das taxas de aprovação destas escolas</i> .....	72
4.4 <i>Tendências em Linguagem (Língua Portuguesa) e Resolução de Problemas (Matemática)</i> .....	74
4.5 <i>A importância de adaptar estratégias de gestão às particularidades de cada escola</i> .....	78
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>82</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>98</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>100</b>





## MEMORIAL

Minha trajetória inicia-se ainda criança. Recebi da vida o privilégio de nascer numa família honesta, esclarecida e consciente dos seus deveres e direitos. Minha mãe, Ângela Rehder, se formou em Ciências Sociais no final da década de 1960, justamente no momento em que o Brasil estava padecendo do duro e covarde golpe militar, subtraindo a liberdade e dignidade do povo brasileiro, trazendo consequências inaceitáveis até hoje, como a censura, prisões truculentas e arbitrárias, aumento e elucidação da desigualdade social e mortes.

Foi como aluna do Ensino Fundamental (antigo primário) que tive a oportunidade e o privilégio de ser apresentada, por minha então professora da 4ª série, a Sra. Marli Ancassuerd, ao texto da Constituição de 1988 e ouvir sobre a importância da democracia para o povo de um país. Na ocasião ela fez um belíssimo trabalho de elucidação e ilustração da importância do referido documento e de todo processo que o antecedeu, desde o longo período de ausência de democracia até chegarmos à promulgação da Lei.

Depois disso, sempre mantive interesse nas discussões coletivas, em especial no que se refere às classes trabalhadoras do nosso país, participando inclusive do movimento estudantil conhecido como "caras pintadas" em 1992. Após terminar o Ensino Médio (antigo colegial) ingressei no curso de Pedagogia, onde fiquei fascinada ao ouvir relatos de experiência de como a educação pode transformar vidas e de como a escola pode exercer o poder de espaço de transformação social. Foi na graduação que eu me encontrei como pessoa, como cidadã, como futura professora, com anseios tão grandes quanto o poder que a educação pode exercer para todo um país.

Contudo, a vida pessoal não pode se dissociar da vida profissional e acadêmica. Nesta altura, eu era casada e tinha dois filhos pequenos que careciam de cuidados maternos. A vontade de continuar os estudos e realizar pesquisas foi adiada até que os filhos tivessem idade e maturidade para eu poder me dedicar aos estudos com afinco.

Quando meus filhos cresceram, eu passei por um divórcio e, novamente, decidi estar mais presente na vida deles.

No ano de 2003 eu fui aprovada em alguns concursos públicos para professora. Decidi-me por ingressar na Prefeitura de Santo André, onde sou professora até o presente momento. Enquanto professora sempre me dediquei realizando planejamentos, intervenções, avaliações processuais e registros, para atender as necessidades dos alunos das diferentes idades que tive a oportunidade de lecionar, desde a Educação Infantil, passando pelas séries iniciais do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais do que lecionar e “ensinar” o conteúdo, eu privilegio minha sala de aula como espaço de participação e de escuta dos alunos.

Como professora, sempre entendi que ações como participação no Conselho Escolar são de grande importância e, sempre que possível (e eleita), atuei como Conselheira nas diferentes escolas que eu trabalhei. Minha participação era quase que coadjuvante, com certa frustração, diante de conselhos pouco atuantes, sem consciência por parte dos seus membros da sua importância enquanto órgão colegiado e deliberativo.

Ainda na Prefeitura de Santo André, entre os anos de 2013 e 2016, eu tive a oportunidade de atuar como diretora de escola, quando fui eleita Presidente Deliberativa do Conselho de Escola e, por consequência das funções de uma diretora de escola, me aprofundei no tema “Avaliação”.

A partir desse momento compreendi que se faz necessária a conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância da avaliação, seja a interna (diagnóstica ou formativa), ou a avaliação externa, que visa aferir habilidades e competências com possibilidade de interpretação pedagógica a partir do seu resultado.

A importância do tema está na relevância das Avaliações Internas e Externas, trazendo reflexões em relação às práticas pedagógicas e à eficácia escolar, envolvendo todos os atores da comunidade escolar, propiciando a descentralização da gestão e o estabelecimento de prioridades através de planejamento, aplicação, análise dos dados e acompanhamento.

Com a pandemia, o ano de 2020 me trouxe o desafio de expandir os horizontes educacionais para além da sala de aula e foi necessária uma adaptação para outras formas de “fazer educação”. Eu sempre tive poucas habilidades com o uso de tecnologias, por isso precisei (e consegui) me

reinventar para atender os alunos, de acordo com a nova necessidade. Ferramentas de tecnologia e comunicação trouxeram diferentes didáticas como formas de apresentar conteúdos que antes eram restritos ao espaço da sala de aula, pelo menos no meu ponto de vista. Esses novos espaços de aprendizagem estão propiciando experiências transformadoras para estudantes e educadores. Eu, por exemplo, sempre utilizei como ferramentas de trabalho minha voz, a lousa e o giz. Hoje, não imagino minha prática distante dos recursos e possibilidades tecnológicas que eu trouxe para o meu espaço de trabalho. Finalmente, com os filhos adultos eu posso me dedicar ao mestrado com responsabilidade, a fim de contribuir positivamente para uma educação pública de qualidade.



## 1 INTRODUÇÃO

As avaliações escolares passaram por profundas modificações, acompanhando as concepções pedagógicas hegemônicas. Apesar das discussões embrionárias acerca da avaliação acontecerem em torno de 1930, foi somente na década de 1960, no contexto da ditadura militar, que a avaliação escolar passou por uma formulação mais avançada (Saviani, 2008). A concepção de desempenho escolar, que já existia em alguns lugares do mundo, como Inglaterra e Estados Unidos, influenciou fortemente as avaliações no Brasil. A aprovação do *Primary and Secondary Education Act* em 1965 nos Estados Unidos, bem como a publicação do Relatório Coleman em 1968, juntamente com a criação da Associação para a Avaliação do Desempenho Educacional - IEA, foram algumas das influências que impactaram o movimento de avaliação da educação básica no país (Coelho, 2008).

Além dos fatores globais, outro elemento que também fez parte do contexto das avaliações foi o aumento significativo da quantidade de estudantes que buscavam ingressar em uma instituição de ensino superior (Braghini, 2014). Os testes em voga no período tinham como objetivo preparar os estudantes para exames pré-vestibulares e privilegiavam a operação de competências e níveis de habilidades, baseadas na taxonomia de Benjamin Bloom<sup>1</sup>. Outro educador contemporâneo a Bloom foi Ralph Tyler, que, influenciado pela psicologia funcionalista, foi um dos precursores da avaliação e considerou que as avaliações individuais deveriam ser objetivas, de modo a revelar os aspectos físicos, intelectuais e emocionais de cada um. Ambos os intelectuais foram base nas pesquisas que surgiram na década de 1960 e ainda continuam influenciando as discussões no campo da avaliação (Lordêlo, 2009).

Cabe destacar que alguns momentos foram decisivos na história das políticas de avaliação. Em 1966 foi criado o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) em que foram elaboradas uma série de

---

<sup>1</sup> Foi um importante psicólogo norte-americano que elaborou uma ordenação hierárquica dos objetivos educacionais em 1956 que ficou conhecida como “taxonomia Bloom”. Foram três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

provas objetivas para as últimas séries do ensino médio nas áreas da Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais (Gatti, 2009). Segundo a autora, “esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível (p.9).

No Brasil, a partir de 1980, com a transição democrática, houve maior visibilidade dos movimentos que disputavam a concepção escolar. As contradições dispunham de duas visões sobre o espaço escolar, uma que reconhecia a escola enquanto reprodutora de uma hierarquia social e outra que visualizava a educação enquanto um instrumento de produção do conhecimento crítico (Gatti, 2009).

A avaliação do desempenho escolar vinculada a programas do governo é um fenômeno mais recente, iniciado na década de 1990. Voltado para Educação Básica, o principal foi o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Básica (Saeb), criado em 1991. Segundo Bonamino e Sousa (2012), o Saeb compreendia testes de desempenho aplicados aos alunos da antiga quarta e oitava série, e atualmente do quinto e nono ano, por meio de questionários para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e estados brasileiros. Outro sistema relevante foi o EDURURAL, desenvolvido no Nordeste brasileiro, cujo objetivo era avaliar as formas de gestão local e analisar o sistema de monitoria dos professores, das Organizações Municipais de Ensino, alunos e famílias. Foram colhidos inúmeros dados e realizadas análises integradas que buscavam compreender mais especificamente a real condição da educação e refletir sobre as políticas vigentes.

Segundo Gatti (2009, p. 10):

O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta.

Na década de 1990, a avaliação educacional passou por uma série de ajustes e reorientações para absorver propostas de mudanças acumuladas das

décadas anteriores. A implantação de programas como o Saeb coloca a questão da qualidade do ensino em centralidade e destacam o controle da equidade da educação em um processo macroestrutural pois, segundo Sousa (1995, p. 18) a intensificação das avaliações de programas e ações de governo aconteceu “[...] na medida em que a avaliação passa a ocupar papel central na formulação e implementação das políticas educacionais”.

Ainda nos anos 1990, as avaliações externas ganharam maior destaque no Brasil, buscando elevar a qualidade da educação pública, evidenciando os resultados e trazendo metas para as escolas que, por muitas vezes passaram a nortear suas ações pedagógicas, em torno dos indicadores de desempenho e metas apresentados. Assim, enquanto alguns pesquisadores (Teodoro, 2015; Lima et al, 2019; Teodoro; Martins; Calderón, 2021; Martins; Calderón, 2020) buscam conhecer boas práticas realizadas dentro de escolas públicas que cumprem suas metas, a fim de torná-las públicas, outros (Ball, 2002; Libâneo, 2012; Rosa, 2019) apresentam suas ressalvas.

Rosa (2019) faz críticas aos modelos de avaliação externa e a maneira que escolas e professores são responsabilizados e expostos após a divulgação dos resultados que promovem, ainda que de maneira velada, uma corrida por resultados através de reorganização das ações escolares em prol dos cumprimentos de metas e avanços nos índices, negligenciando as necessidades das escolas, assim como interferindo nas ações pedagógicas, chegando inclusive ao extremo de encontrar meios para que alunos com dificuldade de aprendizagens e até pessoas com necessidades especiais não realizassem a prova, evitando a queda dos índices.

A autora reflete ainda que a incorporação de conceitos como “eficiência” e “eficácia” (dos processos) ou foco nas “metas” (e resultados) ao discurso educacional reflete uma tendência de adoção de modelos de gestão baseados no mérito e na performance (Rosa, 2019, p. 863). Influenciada por estudos do inglês Stephen Ball, Rosa (2019) complementa que essa abordagem meritocrática na educação enfatiza a importância de alcançar resultados quantificáveis e estabelecer padrões de desempenho claros tanto para professores quanto para gestores. Com isso, o ambiente educacional passa a ser permeado por uma cultura de avaliação contínua, onde o sucesso é



frequentemente medido em termos de atingimento de metas e resultados específicos.

A ausência de uma prática regulatória acerca das ações a serem tomadas por parte das escolas diante da divulgação dos índices fomenta a busca por boas práticas realizadas dentro das escolas. No entanto, entende-se aqui que se por um lado, para uns, essa mentalidade pode gerar pressão excessiva sobre os profissionais da educação, criando um ambiente de trabalho que valoriza principalmente os resultados em detrimento de processos de aprendizagem mais holísticos e inclusivos, por outro, pode incentivar a busca por melhorias contínuas e a adoção de práticas inovadoras.

Sobre tal, encontra-se no estudo de Martins (2015), uma análise que se baseou no conceito de escola eficaz, conforme definido por Mortimore (1991) e Murillo (2005), e nos resultados dos indicadores de desempenho obtidos em avaliações de larga escala. A pesquisa investigou boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade social. O estudo identificou como boas práticas as ações de intervenção que contribuem, direta ou indiretamente, para o alcance dos objetivos educacionais pelas escolas. Já os fatores de alto desempenho foram definidos como ações, contextos, características, práticas, atitudes ou recursos que ajudam as escolas a atingir ou superar as metas de desempenho escolar estabelecidas. É importante ressaltar que a obtenção ou superação dos resultados do Ideb está ligada a uma multiplicidade de fatores e práticas desenvolvidas dentro das escolas.

O fato é que, a ampla divulgação dos índices das avaliações externas promove uma busca por resultados, e quando desacompanhada de orientações específicas acerca desses resultados, pode confiar à gestão escolar e ao corpo docente das escolas, equivocadamente, a responsabilidade pelo sucesso ou não, estabelecendo um *ranking* entre as escolas, desconsiderando seu contexto e a realidade onde cada uma está inserida (Bauer, 2010; Alves, Soares, 2013; Paiva, 2023) pois é sabido que, em cada unidade escolar a falta de orientação pedagógica pontual e a falta de uma formação mais assertiva seja de gestores ou mesmo da equipe docente, sobre

como utilizar os dados dentro das escolas impede uma interpretação ou mesmo uma argumentação mais efetiva e coerente desses resultados.

Isso pode levar a uma simplificação excessiva das complexidades inerentes ao processo educacional, reduzindo a qualidade da educação a meros números e classificações. Além disso, a ausência de uma compreensão aprofundada sobre como empregar os dados das avaliações externas na prática pedagógica pode resultar em estratégias ineficazes ou em ações desalinhadas com as necessidades reais dos alunos e do contexto escolar (Paiva, 2023).

É prudente acrescentar que atualmente, existem variadas avaliações em larga escala, inclusive previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que estabelece em suas metas 5 e 7 a necessidade de as crianças sejam alfabetizadas, no mais tardar, até o término do 3º ano do ensino fundamental e fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a ampliar as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Juntamente com o PNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a qualidade no ensino das disciplinas de Português, com ênfase para leitura e interpretação, e matemática, enfatizando a resolução de problemas, em crianças no período inicial de alfabetização e na finalização dos ciclos (Brasil, 2018). Mesmo assim, as últimas edições das avaliações em larga escala no país apresentaram baixos resultados, evidenciados pela própria ausência de discussões mais assíduas acerca do desenvolvimento escolar pautado nas avaliações em larga escala. Além disso, também há uma profunda debilidade histórica para se definir melhor a importância e o aproveitamento das avaliações nas instituições de ensino públicas (Ramos *et al.*, 2023; Soares; Alves; Fonseca, 2021).

A questão central da avaliação reside fundamentalmente no uso dos dados coletados sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes, especialmente quando a avaliação é valorizada excessivamente em detrimento de outros processos que compõem o planejamento pedagógico (Silva; Pinto; Briskievicz, 2021). Quanto às avaliações realizadas em sala de aula, embora não estejam desvinculadas das discussões em nível macro, foram abordadas

de forma complexa na teoria educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à preparação docente para refletir sobre a prática pedagógica. No entanto, vale ressaltar que as práticas avaliativas em sala de aula, ou seja, avaliação da aprendizagem, as abordagens do processo diário dos professores em seus fazeres pedagógicos, não serão abordadas neste trabalho.

Diante do contexto, entende-se que o estudo das boas práticas escolares, definidas como ações de intervenção que contribuem, direta ou indiretamente, para o alcance dos objetivos educacionais das escolas (Martins, 2015), está intrinsecamente ligado ao conceito de eficácia escolar. Tal conceito preconiza que uma escola eficaz é aquela capaz de elevar o sucesso acadêmico dos alunos além do nível de desempenho que apresentavam antes de ingressarem nessas instituições (Murillo, 2005; Sammons, 2011). Essas práticas se manifestam no cotidiano escolar, com suas particularidades, e resultam em impactos positivos na aprendizagem dos estudantes. Além disso, a orientação federal, divulgada em um resumo técnico sobre o Ideb (Brasil, 2015), sugere que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) deseja que seus resultados sejam utilizados por gestores escolares e pela sociedade em geral para fomentar reflexões voltadas à melhoria da educação. Assim, o presente trabalho visa investigar, sob a perspectiva dos gestores, qual é a contribuição das boas práticas para a melhoria do desempenho escolar na Educação Básica - Anos Iniciais das escolas municipais de Santo André?

Em vista disso, essa pesquisa faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o impacto das avaliações em larga escala em instituições escolares localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista. O principal objetivo deste estudo é investigar como as boas práticas escolares contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos nas escolas municipais de Santo André, com foco específico no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e nas instituições que superaram as metas estabelecidas. A pesquisa analisará os resultados obtidos nas avaliações de larga escala do Saeb nos últimos três ciclos (2017, 2019 e 2021), sob a perspectiva dos gestores escolares, para entender como essas práticas influenciam os resultados alcançados. Entretanto, entende-se que para alcançar tal objetivo

também se faz necessário:

I. Identificar, com base na literatura acadêmico-científica, o conceito de boas práticas que contribuem para a eficácia escolar II. Detectar quais foram as escolas de Educação Básica – Anos Iniciais de Santo André, especialmente aquelas localizadas em regiões acometidas por vulnerabilidade social, que superaram as metas estabelecidas pelo Ideb nos ciclos de 2017, 2019 e 2021. III. Criar uma rubrica de avaliação, que possa ser utilizada pelos gestores escolares, no intuito de não apenas identificar a importância das boas práticas como uma ação positiva para a melhora do desempenho escolar, como também contribuir com um instrumento que possa monitorar a relevância destas práticas.

Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo classifica-se como exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa (Lakatos; Marconi, 2003; Gil, 2008), recorrendo-se a pesquisa bibliográfica para revisão da literatura acadêmico-científica sobre a temática abordada, por meio de pesquisas correlatas, caracterizando-se, segundo Gil (2008) como uma pesquisa elaborada a partir de materiais já publicados, priorizando a utilização de livros e artigos científicos, com o intuito de refletir sobre determinado tema. Para a coleta de dados, recorreu-se à análise de informações disponíveis em bancos de dados públicos oficiais, com o objetivo de identificar as escolas que demonstraram eficácia ao superar as metas estabelecidas para o Ideb nos ciclos analisados. A metodologia adotada segue o modelo proposto por Paiva; Wandercil; Miranda (2024), para identificação de escolas eficazes de uma determinada região.

A título de organização da presente dissertação, além desta introdução, é composta por mais três capítulos que aprofundam os aspectos teóricos, metodológicos e práticos do estudo. O segundo capítulo fundamenta-se teoricamente nos conceitos de boas práticas escolares e eficácia escolar, explorando a literatura correlata com o objetivo de confirmar a utilidade da pesquisa. No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados, detalhando o processo de identificação das escolas e apresentando os resultados obtidos por estas instituições de forma analítica, utilizando-se de estatística descritiva. Finalmente, o quarto capítulo propõe um Produto

Educacional<sup>2</sup> que, além de cumprir a exigência para a conclusão do Mestrado Profissional, desenvolve uma rubrica de avaliação. Esta rubrica visa auxiliar gestores na identificação, avaliação e monitoramento das boas práticas implementadas ou evidenciadas em suas escolas, proporcionando uma ferramenta prática e objetiva para a melhoria contínua da qualidade educacional.

---

<sup>2</sup> De acordo com o Regimento do Mestrado Profissional em Educação da USCS (PPGE), o Trabalho Final de Curso deve ser apresentado na forma de Dissertação e acompanhado por um Produto Educacional. Esse produto é uma produção técnico-tecnológica (PTT) resultante do trabalho de pesquisa, destinada a promover mudanças, inovações e a qualificação das práticas educacionais, além de melhorar os processos de gestão nas redes, sistemas e instituições escolares de Educação Básica (USCS, 2022, p. 1).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

A função social da educação é um tema complexo e multifacetado, intimamente relacionado ao papel das instituições educacionais na sociedade. Para refletir sobre essa questão, é essencial considerar a educação como um pilar fundamental para a construção e a manutenção da ordem social, cultural e econômica. De acordo com Vieira e Almeida (2016), a escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e para ele próprio, da mesma forma como emerge para a evolução da sociedade e da própria humanidade. A escola como instituição social possui objetivos e metas, empregando e reelaborando os conhecimentos socialmente produzidos.

O direito à educação, declarado em lei como direito de todas as crianças e de todos os indivíduos, é recente em nosso país. Todo avanço foi instituído por meio de muitas lutas de movimentos sociais a favor de uma sociedade mais justa e mais democrática (Saveli, Tenreiro, 2012, p. 53).

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social, conforme indicado em seu artigo 6º, juntamente com outros direitos como moradia, trabalho, lazer e saúde. Além disso, o artigo 205 da Constituição enfatiza que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente a pessoa, prepará-la para a cidadania e qualificá-la para o trabalho (Brasil, 1988).

Tanto no Brasil quanto internacionalmente, há intensos debates sobre a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, abrangendo tanto o âmbito acadêmico quanto governamental. O direito à educação é reconhecido como um verdadeiro direito social de cidadania, pois se destina a formar o adulto em desenvolvimento. Este direito não se limita à frequência escolar das crianças, mas também abrange o direito do cidadão adulto de ter recebido uma educação adequada (Saveli, Tenreiro, 2012).

O compromisso do Brasil com a melhoria da qualidade da educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, foi reiterado em vários

documentos importantes, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação de 2007 e o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014.

De acordo com a Meta 7 do atual PNE, para garantir o direito à educação, é crucial que os estudantes completem a educação básica com um aprendizado adequado e na idade apropriada (Brasil, 2015). Esse direito deve ser monitorado pela sociedade, utilizando ferramentas que permitam esse acompanhamento. No Brasil, existem sistemas de informações públicas que possibilitam o monitoramento do acesso, permanência e aprendizado dos alunos.

O Ministério da Educação (MEC) coleta informações estatístico-educacionais através do Censo Escolar, abrangendo dados sobre matrícula, movimento e rendimento dos alunos. Além disso, os resultados das avaliações educacionais em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são fundamentais para analisar a qualidade do aprendizado dos alunos matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Populacional e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), fornece dados valiosos sobre o acesso da população à educação formal.

Esses mecanismos de monitoramento são essenciais para avaliar e melhorar continuamente a qualidade da educação no Brasil, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Chegar a um consenso sobre o que constitui qualidade de ensino é um desafio, mesmo entre especialistas, afirmam os autores Oliveira e Araújo (2005), Faria, Alves (2020), ao descreverem que, no Brasil, a qualidade de ensino é entendida de três maneiras diferentes, sendo que, inicialmente, a qualidade era limitada pela oferta insuficiente de escolas; em seguida, era comprometida por problemas no fluxo de alunos ao longo do ensino fundamental; e, por fim, é avaliada através da adoção generalizada de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Nesse contexto, o trabalho de Braga (2022) observa que as percepções sobre educação e o que se entende por qualidade educacional têm mudado ao

longo da história da República. Inicialmente, até meados da década de 1930, a qualidade da educação era vista principalmente como acesso à escola. Nas décadas seguintes, essa percepção se ampliou para incluir as concepções didático-pedagógicas e a adequação do conteúdo às necessidades dos indivíduos e do país. Entre as décadas de 1950 e 1970, as altas taxas de reprovação e evasão escolar levaram a uma visão de qualidade educacional focada na superação do insucesso escolar. Nos últimos anos, a qualidade passou a ser medida pelos resultados de aprendizagem, avaliados por meio de testes padronizados, tanto nacionais quanto internacionais. Portanto, é difícil estabelecer um consenso sobre o conceito de qualidade no ensino, uma vez que diferentes perspectivas resultam em variadas expectativas, projeções e ideais de qualidade.

Braga (2022) ainda descreve que até a década de 1980, as demandas da sociedade estavam focadas unicamente no acesso à escola. Com a quase universalização desse acesso, o desafio passou a ser a qualidade da educação. A partir dos anos 1990, as avaliações nacionais realizadas por diferentes esferas governamentais, juntamente com as avaliações internacionais, evidenciaram a ineficácia do sistema escolar em oferecer um ensino de qualidade. Complementando que o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, estabelecendo novas metas e objetivos para melhorar a oferta da educação escolar no país, além de reafirmar aquelas não alcançadas pelo plano anterior. Entre as ambições do PNE está a promoção da qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, conforme delineado na meta 7. Para alcançar essa meta, uma das estratégias propostas é o estabelecimento de parâmetros mínimos de qualidade para os serviços da Educação Básica. Esses parâmetros serviriam como referência para a infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos e outros insumos relevantes, bem como como instrumento para a implementação de medidas destinadas a melhorar a qualidade do ensino (Braga, 2022).

Essa ênfase na qualidade da educação ganhou um impulso significativo a partir de 2007 com o Decreto Federal 6.094, que implementou o 'Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação', cujo principal objetivo é o



engajamento comunitário para aprimorar a Educação Básica, um tema que também é central no PNE 2014-2024. Este documento destacou a importância de monitorar se o direito à educação de qualidade está sendo efetivamente garantido à população, reforçando a conexão entre as políticas educacionais e a melhoria contínua da qualidade do ensino. Assim, o PNE 2014-2024 e o "Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação" (Anexo 1) se complementam na busca por uma educação de qualidade para todos, enfatizando a necessidade de estabelecer padrões de qualidade e promover a mobilização social como elementos-chave para o avanço da Educação Básica no Brasil (Soares, 2012).

## **2.1 Em pauta o conceito de Eficácia Escolar**

Os conceitos de eficácia e eficiência, fundamentais nas Ciências Administrativas, são empregados em diversos campos, como educação e saúde. Eficácia fazendo jus aos resultados alcançados, enquanto eficiência referindo-se ao uso dos recursos para obter esses resultados (Pinto, Coronel, 2017). O americano Drucker (2006) ressalta a importância de realizar as atividades corretas de forma competente para a eficácia organizacional.

Esses conceitos administrativos são frequentemente debatidos no âmbito educacional, como observado por Brooke e Soares (2008) e outros estudiosos como Calderón e Borges (2021), Teodoro, Martins e Calderón (2021) e Borges e Castro (2021). De forma interdialogada esses trabalhos enfatizam a avaliação da eficácia e da eficiência nas políticas públicas, por meio da análise das metas de um programa que teoricamente devem ser alcançadas de maneira eficiente. A avaliação da eficácia se baseia na habilidade de um programa em atingir suas metas, exigindo uma comparação entre as metas propostas e os resultados alcançados, bem como uma avaliação crítica das técnicas utilizadas em comparação com as planejadas. Por outro lado, a eficiência é medida pelo exame do emprego de recursos e esforços na implementação de políticas públicas, visando garantir a obtenção de benefícios máximos com o menor gasto possível. Essa avaliação é fundamental em períodos de escassez de recursos e é vital para manter a

confiança no governo, assegurando que os princípios de integridade e competência sejam mantidos na administração dos recursos estatais.

Entende-se então que no contexto educacional, é relevante, considerar as influências das políticas e tendências educacionais, tanto nacionais quanto internacionais. Autores como Ball (2005), Bauer (2010) e Avelar e Ball (2017) destacam a importância de compreender essas tendências na formulação de propostas educacionais. O setor educacional tem incorporado os conceitos de eficácia e eficiência, especialmente sob a influência do neoliberalismo, valorizando a competitividade e a performatividade o que por consequência, gera um sistema de incentivos e penalidades baseado nessa competição e nessa performatividade (Rosa, 2019).

As expressões 'gestão educacional', 'gerencialismo', 'boas práticas', 'desempenho' e 'performatividade' tornaram-se elementos essenciais do léxico educacional, evidenciando a conexão entre ensino e administração. Esta fusão implica que os resultados escolares, agora monitorados de forma contínua, sejam vistos como medidas de eficiência e eficácia, influenciando, portanto, as políticas educativas. Ball (2005) apresenta de maneira clara e crítica essa nova direção das práticas escolares, que são pressionadas a atender às exigências do mercado. Assim, as instituições públicas passaram a adotar uma cultura de competitividade.

Pesquisadores como Brooke e Soares (2008) e Vianna (2014) destacam que as transformações complexas observadas no final do século XX nos âmbitos econômico, social, cultural e político tiveram impactos significativos na sociedade. A crise econômica dos anos 1970 levantou questionamentos sobre o papel do Estado de Bem-Estar Social, criando um ambiente propício para o avanço do pensamento neoliberal, que defende, entre outras coisas, o livre mercado e uma menor intervenção estatal, justificando isso pela suposta ineficiência do Estado e pela necessidade de reduzir os gastos públicos.

Ball (2005) afirma que, em resposta às pressões externas, as instituições públicas foram forçadas a adotar uma postura de incentivar a competitividade e o desempenho. Esta transformação foi facilitada pela descentralização das estruturas administrativas e pelo incentivo ao desenvolvimento de um novo perfil institucional. A promoção de um novo perfil

institucional envolveu a implementação de práticas gerenciais mais eficientes e orientadas para resultados, com foco em alcançar metas específicas e melhorar os indicadores de qualidade. Essas mudanças buscaram tornar as instituições públicas mais responsivas, eficientes e alinhadas com as exigências contemporâneas de eficácia e *accountability*. O Estado passou de um provedor de serviços para um regulador, responsável por monitorar, enquanto os cidadãos são incentivados a se tornarem consumidores ativos, em vez de simples beneficiários. Esse novo gerencialismo se distancia das abordagens punitivas anteriores, favorecendo a autorregulação e a busca pela excelência.

Essa situação criou uma fusão entre as antigas formas de gerencialismo, baseadas no controle direto e na ameaça de punições, e o novo gerencialismo, que valoriza a autorregulação, no qual as pessoas são encorajadas a adotar performances de qualidade e excelência, sem os mecanismos diretos de repressão usados anteriormente.

Corroborando com as ideias de Ball (2005), Dias Sobrinho e Ristoff (2003) afirmam que esse cenário pode ser descrito como um "Estado Avaliador", ou seja, um estado que exerce forte controle social, mas adota uma postura liberal em relação à economia. No mesmo viés, Bauer (2010) critica a falta de clareza na utilização dos diagnósticos de aprendizado indicando que o debate sobre prestação de contas tem um viés ideológico, com discursos de transparência sendo usados para justificar centralização e práticas antidemocráticas, no que, segundo a autora, resulta no controle governamental do sistema de ensino sem assumir total responsabilidade pelos serviços (Ball, 2013; Rosa, 2019).

A administração pública gerencial e suas fases são descritas por Cavalcante (2018), destacando a busca por eficiência e a redução de gastos. Bonamino e Sousa (2012) complementam essa visão ao descrever as fases da avaliação educacional em larga escala, que culminam na responsabilização e recompensa por metas alcançadas. Assim, os gestores educacionais enfrentam o desafio de integrar métricas de eficácia e eficiência na administração escolar e no fortalecimento da qualidade do ensino.

Em consonância com essa tendência, a educação no Brasil, influenciada

por agências financiadoras internacionais, passou a se preocupar com os desafios associados à gestão de instituições educacionais, conforme destacado por Horta Neto (2007), Freitas (2013) e Gatti (2014). A gestão pública nesse contexto, conforme descrito por Cavalcante (2018), adota uma estratégia abrangente que visa mudanças intencionais nas estruturas e processos das organizações públicas, buscando melhorar o desempenho.

Segundo Cavalcante (2018), esse modelo gerencial evoluiu em duas fases distintas: a primeira, iniciada nos anos 1970, focou na adoção de modelos do setor privado pelo setor público; a segunda fase, voltada para reformas que visam eficiência e redução de custos, enfatizou a qualidade dos serviços e promoveu o empoderamento dos cidadãos, permitindo-lhes escolher entre diferentes serviços e fomentando políticas de responsabilização e transparência.

Bonamino e Sousa (2012) acrescentam que as fases da avaliação educacional em larga escala levam à responsabilização e recompensa por metas alcançadas, fazendo com que a qualidade educacional seja avaliada por indicadores de eficácia e eficiência, influenciados pela lógica do mercado. Isso desafia os gestores educacionais a incorporar essas métricas na melhoria da gestão escolar e no fortalecimento da qualidade do ensino em suas instituições.

Segundo Faria e Alves (2020), estudos sobre a eficácia escolar mostram que a escola tem um papel crucial no aprendizado dos alunos, mesmo considerando os efeitos dos fatores sociais dos estudantes. O conceito de efeito das escolas está relacionado a essa ideia e se manifesta por meio de vários fatores escolares que impactam o aprendizado dos alunos em uma determinada instituição, em comparação ao que seria esperado em outra escola com um perfil similar de estudantes.

## **2.2 Avaliações Nacionais em larga escala e seus indicadores: um olhar sobre o SAEB e o IDEB**

Oliveira e Araújo (2005) destacam que a concepção de qualidade educacional passou por três fases distintas nas últimas décadas. Inicialmente, o foco estava na construção de escolas para atender à demanda reprimida por

educação básica, especialmente antes da promulgação da Constituição de 1988. Em uma segunda fase, com a ampliação das vagas que asseguravam o acesso ao Ensino Fundamental público e gratuito, começou-se a avaliar a qualidade educacional através das disfunções observadas ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Mais recentemente, a ênfase se deslocou para avaliações em larga escala por meio de testes padronizados, os quais medem a qualidade do ensino com base no desempenho dos alunos nessas avaliações.

Ao examinar a configuração da avaliação educacional no Brasil, observa-se, conforme Bonamino e Souza (2012), o desenvolvimento de "três gerações de avaliação da educação em larga escala". A primeira geração é caracterizada por um enfoque diagnóstico, sem implicar consequências diretas para as escolas.

Ainda pelas descrições de Bonamino e Souza (2012), as avaliações de segunda geração, apresentam resultados detalhados por escola e incentivam a divulgação dessas informações à população, sem aplicar consequências materiais. Essa abordagem de responsabilização evita punições ou recompensas baseadas nos resultados, partindo da premissa de que a transparência estimulará todos os envolvidos no processo educacional a buscar a melhoria contínua dos resultados. A Prova Brasil é um exemplo de avaliação em larga escala que se enquadra nesse contexto.

Por outro lado, as avaliações de terceira geração são caracterizadas por políticas de responsabilização que incluem sanções e recompensas baseadas nos resultados. Bonamino e Souza (2012) citam como exemplo dessa abordagem o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que, junto com o fluxo escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esse índice serve de base para o pagamento de bônus a professores e funcionários das escolas que atingem as metas estabelecidas.

Vale destacar que, de acordo com Martins (2015), diversos governos estaduais e municipais desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação na educação básica. Entre esses sistemas, destaca-se o já mencionado Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Além

dele, existem outros exemplos notáveis, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEP), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) e o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), entre outros. Esses sistemas refletem os esforços locais para monitorar e melhorar a qualidade da educação básica em diferentes regiões do país.

Domingos Fernandes (2011) propõe que ao longo de mais de três décadas após a implementação do Saeb no Brasil, torna-se relevante revisitar essa ferramenta de avaliação sob uma ótica pragmática. Fernandes (2011) reconhece a existência de uma realidade objetiva que pode ser rigorosamente estudada, entretanto ressalta a importância de aceitar múltiplas perspectivas sobre essa realidade, sem a pretensão de uma verdade absoluta.

Calderón e Borges (2020) ressaltam o uso cada vez mais frequente dos resultados das avaliações em larga escala como ferramenta para avaliar a eficácia das escolas e direcionar políticas públicas. Essa estratégia, adotada por governos em diversos níveis administrativos, relaciona os resultados dessas avaliações a indicadores como taxas de aprovação, repetência e frequência escolar, com o objetivo de medir a qualidade do ensino. Tal abordagem tem recebido forte apoio e promoção de agências multilaterais.

No entanto, os autores apontam que essa metodologia tem sido alvo de críticas contínuas por parte de outros estudiosos e pesquisadores. Esses críticos adotam uma perspectiva mais politizada e menos técnica, que ganhou predominância no cenário acadêmico-científico educacional brasileiro desde a década de 1980. Calderón e Borges (2020) argumentam que a utilização dos resultados das avaliações em larga escala, fundamentada no paradigma do conflito, pode não considerar adequadamente as complexidades e desigualdades intrínsecas ao sistema educacional. Assim, questionam a eficácia e a justiça de vincular resultados de avaliações a indicadores de desempenho escolar sem levar em conta os fatores socioeconômicos e contextuais que influenciam o aprendizado dos alunos.

Paralelamente, Alavarse, Chappaz e Freitas (2021) observam a continuidade das políticas de avaliação da aprendizagem em larga escala no Brasil, independentemente das alternâncias políticas. Essa persistência sinaliza que tais políticas se consolidaram como políticas de Estado, mais do que políticas de governo, e têm se expandido para níveis nacional, estadual e municipal. A importância dessas avaliações é demonstrada por sua influência na agenda governamental e na implementação de políticas educacionais, bem como na sua interação com programas internacionais como o *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls), o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) e o *Estudos Regionais Comparativos* (Erce).

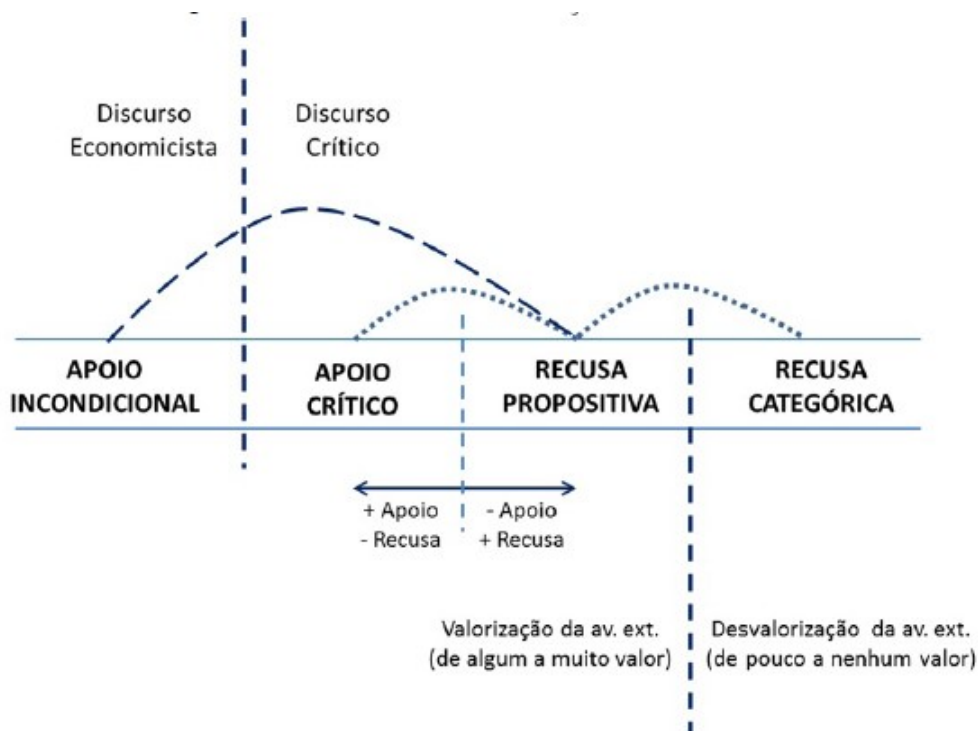
Essas avaliações focam principalmente no desempenho dos estudantes em competências como leitura e resolução de problemas, através de testes padronizados. Os resultados dessas avaliações não apenas fornecem diagnósticos educacionais abrangentes, mas também influenciam diretamente na gestão das redes de ensino e nas práticas escolares, incluindo a avaliação do trabalho docente.

Um recente estudo de Ribeiro e Souza (2023) descreve esse impasse teórico-filosófico em relação às percepções das avaliações em larga escala. Os autores discutem como a disputa entre abordagens econômicas e críticas manifesta-se de maneiras variadas na avaliação do ensino fundamental, atuando como um catalisador para uma série de posturas político-educacionais. Essas posturas são representadas em um continuum que inclui desde o apoio incondicional até a rejeição total, com posições intermediárias de apoio crítico e oposição construtiva. Segundo as autoras, a interação entre esses diferentes pontos de vista é moldada tanto pela proximidade ou distância relativa entre eles neste espectro quanto por barreiras ideológicas, qualitativas e práticas que definem os contornos do debate. Este fenômeno é um microcosmo das lutas ideológicas mais amplas e complexas que se desdobram globalmente.

Em seu artigo, eles organizam a discussão acadêmica sobre avaliações em larga escala no Brasil dentro de um quadro argumentativo, ilustrado na Figura 8, que destaca quatro principais áreas de argumentação: "apoio total, apoio com ressalvas, oposição construtiva e rejeição total". O estudo explora

como as diferentes perspectivas, entre economicistas e críticas, têm moldado esse espectro de atitudes, influenciando o grau de apoio ou contestação às avaliações. Ribeiro, Souza (2023) mostram que essas avaliações geram variadas reações, desde um apoio incondicional até uma rejeição completa, passando por posições intermediárias que apoiam com ressalvas ou que se opõem de maneira construtiva, buscando melhorias no sistema. O artigo, portanto, evidencia a complexidade do debate sobre a eficácia e as implicações das avaliações em larga escala no cenário educacional brasileiro.

Figura 1. Continuum argumentativo do debate sobre as avaliações externas



Fonte: Ribeiro; Sousa (2023, p.14).

Conforme descrito no site oficial do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) consiste em uma série de avaliações em larga escala que possibilitam ao Inep fazer uma análise da situação da educação básica no Brasil e identificar fatores que podem afetar o desempenho dos alunos. O Saeb permite que tanto as escolas quanto as redes de ensino municipais e estaduais avaliem a qualidade da educação fornecida aos estudantes. Os resultados dessa avaliação servem como um indicador da qualidade do ensino no país e fornecem informações úteis para a formulação, acompanhamento e



aprimoramento de políticas educacionais baseadas em evidências.

O Saeb estabelecido em 1990, configura-se como principal fonte de informações que permite uma comparação entre os diferentes desempenhos dos alunos da educação básica no Brasil. O Saeb possibilita uma análise detalhada da qualidade do aprendizado dos estudantes brasileiros ao longo do tempo, permitindo comparações entre diferentes anos, redes de ensino e regiões. Este sistema é amplamente reconhecido como um dos esforços mais abrangentes no país para coletar, organizar e examinar dados sobre os ensinos fundamental e médio. A coleta de dados realizada pelo Saeb fornece informações valiosas que subsidiam a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino. Por meio dessas informações, é possível identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, orientando decisões estratégicas que visam a elevar o padrão educacional em todo o Brasil (Ferrão et al, 2001).

Ao longo dos anos, o SAEB evoluiu para se tornar um instrumento abrangente de avaliação da educação básica no Brasil, fornecendo dados valiosos para a formulação de políticas públicas educacionais. O quadro demonstra as principais mudanças ocorridas no Saeb até 2021.

Quadro 1. Principais alterações no SAEB 1990 – 2021.

<b>1990</b>	Criação do SAEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no intuito de avaliar a qualidade do ensino fundamental e médio no Brasil.
<b>1995</b>	Introdução do Teste de Rendimento Escolar, que passa a ser aplicado a uma amostra representativa de alunos do 3º, 4º e 5º ciclos do ensino fundamental e do 1º ciclo do ensino
<b>1997</b>	Ampliação da abrangência do SAEB para incluir todas as séries do ensino fundamental e médio. Introdução do questionário socioeconômico para alunos e escolas.
<b>2001</b>	Lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa a ser calculado com base nos resultados do SAEB e na taxa de aprovação escolar.
<b>2005</b>	Início da aplicação do SAEB a cada dois anos, em vez de a cada três anos.
<b>2007</b>	Introdução da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), parte do SAEB, que passa a avaliar o desempenho de alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática.
<b>2009</b>	Introdução da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, parte do SAEB, que avalia alunos do 5º e 9º anos

	do ensino fundamental em escolas públicas.
<b>2017</b>	Reformulação do SAEB para incluir avaliações de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.
<b>2019</b>	Ampliação do escopo do SAEB para incluir avaliações diagnósticas para o 2º ano do ensino fundamental.
<b>2021</b>	Um projeto piloto foi implementado em 2019, e sua primeira aplicação ocorreu em 2021, com os dados sendo disponibilizados ao público. Essa iniciativa está fundamentada na legislação atual e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base no INEP (2022) e Paiva (2023)

De acordo Soares e Alves (2003), na esfera federal também houve a criação de mecanismos de avaliação em larga escala, tanto no ensino superior (Provão e Exame Nacional de Cursos – ENADE, por exemplo), quanto na educação básica. Cabe ressaltar que nossa pesquisa foca na educação básica, modalidade da educação nacional para a qual em 1990, articulado com Secretarias Estaduais de Educação, o Ministério da Educação implanta o Saeb, que:

[...] tem como objetivo gerar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica nacional. Os administradores públicos encontram no Saeb informações úteis para a criação e a avaliação de políticas, programas e projetos que visam à melhoria da educação (Soares; Alves, 2003, p. 3).

A criação do Saeb tornou visível a intenção do governo federal de buscar informações e dados para tomada de decisão em termos de políticas públicas educacionais. No entanto, estudos (Castro, 2000; Sousa; Oliveira, 2010; Gomes, 2019) indicam que as discussões em torno dos resultados das avaliações em larga escala frequentemente se concentram nos aspectos relacionados aos currículos e programas implementados pelas diferentes administrações educacionais. Embora essas discussões sejam importantes, ainda são incipientes os estudos que investigam como os resultados dessas avaliações são efetivamente utilizados nos processos decisórios nas várias instâncias dos sistemas de ensino. Essa lacuna no campo acadêmico sugere que, embora os dados das avaliações forneçam dados valiosos sobre o desempenho dos alunos e a eficácia dos programas educacionais, seu

potencial para informar e melhorar as práticas de gestão e tomada de decisão ainda não é plenamente explorado (Sousa; Oliveira, 2010). A exploração de como esses resultados podem influenciar decisões estratégicas e operacionais em níveis administrativos variados é importante para maximizar o impacto positivo das avaliações em larga escala na qualidade da educação.

Neste contexto, é importante destacar que a avaliação em larga escala gera resultados significativos e pode ser uma ferramenta estratégica para gestores da educação básica, pois permite a identificação de problemas de aprendizagem dos alunos e das escolas, além de possibilitar a avaliação da qualidade por meio de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

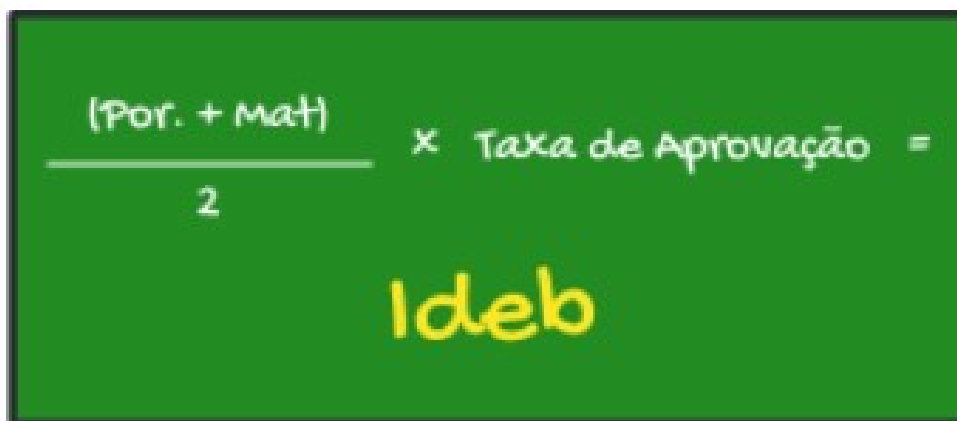
Um outro relevante ponto na avaliação educacional do Brasil foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo INEP em 2001. Esse índice é uma peça fundamental do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e agrega dados sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados, obtidos por meio das médias em Língua Portuguesa (leitura e interpretação) e Matemática (resolução de problemas) com informações sobre o rendimento escolar (taxas de aprovação), provenientes do Censo Escolar. Essa junção de dados sobre fluxo escolar e aprendizado resulta em uma nota de 0 a 10 que reflete o progresso dos sistemas educacionais no país, nos estados e nos municípios.

O Ideb foi criado como um indicador de qualidade para guiar o planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes níveis de governo (municipal, estadual e federal) e no financiamento da educação, além de informar o público em geral. Ele também serve como um meio de monitorar as metas de qualidade estabelecidas pelo Plano para a educação básica, que previa que o Brasil alcançasse um IDEB de 6,0 até 2021, nível que o Inep considera comparável ao de países desenvolvidos (Fernandes, 2007; Alves, Soares, 2013).

Segundo a Nota Técnica (Brasil, 2021), o Ideb é um indicador composto que combina as taxas de aprovação escolar, extraídas do Censo Escolar, com as médias de desempenho dos alunos em português e matemática, conforme avaliado pelo Saeb. Dessa forma, os sistemas educacionais que apresentam

tanto altas taxas de aprovação quanto elevados níveis de proficiência nas avaliações tendem a alcançar melhores resultados no Ideb. A Figura 2 ilustra o método de cálculo utilizado para determinar o Ideb.

Figura 2. Representação do cálculo do Ideb


$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} = \text{Ideb}$$

Fonte: Qedu (2023)

### 2.3 Estudos sobre Eficácia Escolar e Boas Práticas

De acordo com diversos estudos (Alves; Soares, 2007; Soares; Alves, 2013; Faria; Alves, 2021; Paiva, 2023) este também compreende ser relevante considerar a meta do Ideb em conjunto com outros aspectos contextuais da instituição educacional, sendo o ideal não apenas a utilização e discussão de outros indicadores educativos em paralelo, como a compreensão dos aspectos internos da própria escola.

No contexto brasileiro, de acordo com Martins (2015) o termo "boas práticas escolares" é bastante utilizado em publicações governamentais e por entidades não governamentais, no qual é associado à melhoria do desempenho escolar e ao cumprimento de metas educacionais comparáveis às de países desenvolvidos. Essas publicações destacam essas boas práticas como estratégias eficazes para elevar os padrões educacionais através de programas e projetos que visam alcançar indicadores de desempenho mensuráveis.

Por outro lado, nas pesquisas acadêmicas, o termo aparece menos frequentemente, mas há um crescente interesse em estudar o impacto das ações escolares específicas no desempenho dos alunos. As abordagens

acadêmicas são mais críticas e teóricas, considerando uma variedade de fatores sociais, culturais e econômicos que influenciam o ambiente escolar. Elas visam compreender a complexidade das práticas educacionais eficazes e como elas podem ser adaptadas a diferentes contextos, avaliando o impacto de maneira holística, incluindo o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Essa distinção reflete a diferença fundamental na percepção e aplicação das "boas práticas escolares" entre as publicações governamentais e a literatura acadêmica.

De acordo com Brooke, Soares (2008), vem como uma resposta Relatório Coleman (1966)<sup>3</sup>, o qual alimentava certo pessimismo pedagógico com a conclusão de que "as escolas não fazem diferença". Esse relatório argumentava, juntamente com o Relatório Plowden (1967)<sup>4</sup>, na Inglaterra, que os fatores determinantes para o desempenho dos alunos residiam na origem social dos mesmos, não nas práticas ou políticas escolares. Assim, sugeria que as explicações para os resultados educacionais deveriam ser buscadas fora das escolas, minimizando o potencial impacto das intervenções educacionais diretas nas instituições de ensino e desacreditando políticas públicas focadas na melhoria escolar.

Entretanto em resposta a este "pessimismo", estudos como Murilo (2005), Alves; Soares (2007), Brooke, Soares (2008), desvelaram trabalhos importantes desde a década de 1970 em resposta a tais suposições, revelando ainda que desde a década de 1980, em conjunto com as reformas educacionais implementadas em países reconhecidos por sua produção de pesquisa, houve um crescimento significativo na literatura focada no estudo das instituições de ensino. Esta literatura concentrava-se na análise dos fatores que influenciavam o desempenho escolar, empregando diversas técnicas para o tratamento e análise de dados, no intuito de questionar e compreender por que estudantes do mesmo ano ou ciclo escolar apresentam resultados tão distintos, sugerindo que é ilógico considerar todas as escolas como iguais, dada a variação nos resultados observados.

---

<sup>3</sup> "Um estudo encomendado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, com o intuito de avaliar a igualdade de oportunidades educacionais para alunos das diferentes camadas sociais americanas e instrumentalizar a formulação de políticas nacionais" (Martins, 2015, p. 45).

<sup>4</sup> Brooke, Soares (2008)

Dentro desta perspectiva, investigações no campo da Eficácia Escolar, como indicado por estudos (Murillo, 2003; 2005; Sammons, 2008, 2011; Laros; Marciano; Andrade, 2012; Martins; Calderón, 2020; Teodoro; Martins; Calderón, 2021) têm se concentrado em explorar não somente os fatores que impactam o desempenho estudantil, mas também como as escolas afetam esse desempenho. Estas pesquisas avaliam a capacidade das instituições educacionais de influenciar o desenvolvimento dos alunos, qualificando ou quantificando o impacto das características escolares no desempenho dos estudantes.

De acordo com (Murillo, 2003, p.54) uma escola eficaz é “aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e cada um de seus alunos, além do que seria previsível considerando seu desempenho inicial e sua situação social, cultural e econômica”.

O pesquisador descreve ainda que o conceito atual de eficácia escolar se baseia em princípios que valorizam não apenas os resultados acadêmicos, mas também o desenvolvimento equitativo e integral de cada aluno. Este enfoque moderno destaca que uma escola só pode ser considerada eficaz se promover o crescimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas e culturais. Essa perspectiva reforça a ideia de que a eficácia e a equidade educacional são conceitos interdependentes e essenciais para a verdadeira eficácia escolar. Além disso, a noção de valor agregado é central, pois reconhece que o desempenho de uma escola não pode ser avaliado sem considerar o contexto mais amplo em que os alunos e suas famílias estão inseridos.

Assim, além dos aspectos acadêmicos, uma pesquisa sobre eficácia escolar também se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno, incluindo valores éticos, bem-estar emocional e social. Isso significa que uma escola não é verdadeiramente eficaz se apenas produz bons resultados em testes padrão, como os de Língua ou Matemática. O objetivo é desenvolver todas as facetas da personalidade dos alunos, preparando-os não apenas para exames, mas para a vida como um todo. Essa abordagem holística está refletida nos estudos empíricos que formam o movimento de pesquisa sobre eficácia escolar, que tanto quantifica os efeitos das práticas escolares quanto

explora os fatores que contribuem para uma escola ser considerada eficaz (Murillo, 2003).

Murillo (2005) destacou a ambiguidade e a complexidade do conceito de qualidade na educação e defendeu uma abordagem que considera a qualidade como abrangente, holística e em constante evolução, sendo fortemente vinculada à equidade, identificando quatro aspectos fundamentais para entender e melhorar a qualidade educacional: a) A importância de abordar a educação através de um planejamento sistêmico, englobando diferentes sistemas e níveis educacionais, que devem ser foco de atenção e esforços de otimização. b) A responsabilidade coletiva da comunidade educativa, incluindo administradores, diretores, docentes, pesquisadores, famílias, alunos e a sociedade em geral, no funcionamento e na melhoria do sistema educativo. c) A necessidade de direcionar as ações de otimização da qualidade para alcançar os objetivos e metas do sistema educativo e seus componentes. d) A importância de melhorar os processos que impactam esses objetivos, permitindo assim falar de processos de qualidade.

Em um outro trabalho, Murillo (2008) aponta que desde a década de 90 há uma preocupação recorrente sobre a falta de uma teoria robusta que explique a eficácia escolar e oriente intervenções práticas. Ele ressalta a necessidade crescente de desenvolver um modelo compreensivo e abrangente que possa orientar não apenas a pesquisa acadêmica, exaltando inclusive os modelos multiníveis, como as decisões de administradores, diretores e professores, mesclando assim os campos acadêmicos e profissionais em prol de resultados satisfatórios.

Ao considerar a abordagem do modelo europeu sobre eficácia escolar, é fundamental entender a interconexão entre “cultura de melhoria, processos de melhoria e resultados de melhoria dentro das instituições de ensino”. A cultura de melhoria funciona “como a base ou o substrato sobre o qual os processos de melhoria operam, sustentando e influenciando as ações e decisões dentro do ambiente escolar”. Essa cultura promove uma mentalidade focada no crescimento contínuo e na receptividade às mudanças, o que é crucial para qualquer instituição que aspire a melhorar efetivamente (Murillo, 2011, p. 66).

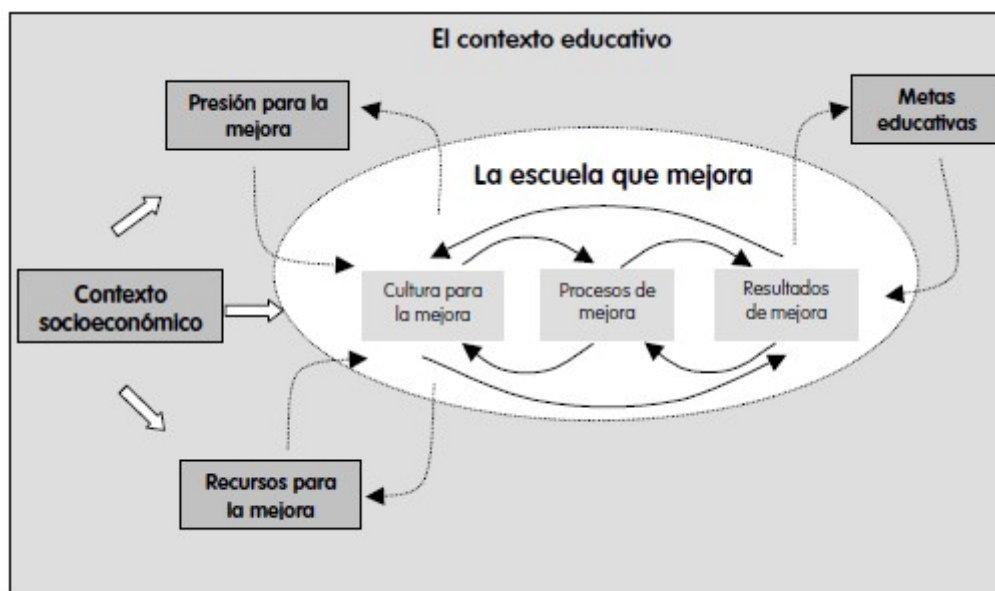
Os processos de melhoria, por sua vez, “são as estratégias e práticas

concretas adotadas para impulsionar mudanças positivas na escola”. Estes processos dependem fortemente da cultura previamente estabelecida, pois uma cultura que valoriza a melhoria contínua fornecerá o solo fértil necessário para que novas iniciativas e métodos sejam bem recebidos e implementados (Murillo, 2011, p. 66).

Os resultados de melhoria são o objetivo final desses esforços, “refletindo as mudanças tangíveis e as melhorias alcançadas em resposta aos processos implementados”. Este ciclo não é linear nem possui um ponto de partida ou conclusão fixos, mas é contínuo e dinâmico, ajustando-se às necessidades emergentes e às condições em mudança. Assim, a eficácia escolar não deve ser vista como uma meta atingida, mas como um processo constante de avaliação, ajuste e reaplicação de estratégias para sustentar e melhorar a qualidade da educação oferecida (Murillo, 2011, p.66).

A figura 3 representa O modelo Ibero-americano de melhora da eficácia escolar, elaborado por Murillo (2011).

Figura 3. Modelo de melhora da Eficácia Escolar Ibero-americana



Fonte: Murillo (2011, p. 67)

O estudo propõe ainda um quadro com as características da Eficácia:



Quadro 2. Características da Eficácia Escolar segundo Murillo (2011)

No Geral	Na sala de aula
Visão e objetivos compartilhados resultados e altas expectativas	Altas expectativas dos alunos
Liderança profissional	Ensino com propósito
Compromisso e trabalho em equipe do corpo docente	Clima da sala de aula
Qualidade do currículo	Ambiente de aprendizagem
Boa gestão do tempo	Tempo de aprendizagem eficaz / dedicado ao ensino e aprendizagem
Instrução estruturada	Aprendizagem independente
Desenvolvimento profissional dos professores	Procedimentos de diferenciação e agrupamento
Clima escolar	Acompanhamento do progresso
Potencial avaliativo	Feedback e reforço positivo
Envolvimento das famílias / colaboração escola-família	
Boa gestão das instalações e recursos	

Fonte: Murillo (2011, p. 79 – Tradução da autora)

Um dos aspectos mais relevantes do estudo de Murillo (2011), que se alinha perfeitamente aos objetivos desta pesquisa, é o reconhecimento de que os estudos sobre eficácia escolar estão ganhando mais espaço na literatura acadêmica, principalmente porque exploram as práticas escolares. Segundo o autor:

Assim, professores e diretores escolares podem encontrar ideias que permitam projetar e aplicar planos de melhoria escolar que promovam o desenvolvimento dos estudantes. De fato, o modelo validado neste trabalho oferece uma visão abrangente de todos os fatores que podem promover ou dificultar a melhoria da eficácia escolar e, nesse sentido, pode facilitar qualquer debate informado que busque otimizar as escolas. O modelo, entretanto, não é prescritivo; ou seja, não pretende recomendar a forma de atuação de uma determinada escola em um país específico para alcançar a melhoria da eficácia escolar; apenas fornece ideias para o necessário debate (Murillo, 2011, p. 80 – tradução da autora).

Desta forma, as palavras de Murillo são particularmente importantes porque corroboram com o intuito de identificar boas práticas de instituições com bom desempenho, que possam, quiçá, serem replicadas em outras instituições.

Outra importante literatura acerca da eficácia escolar e que também se debruça sobre fatores que podem levar a escolas eficazes é o trabalho inglês da pesquisadora da *Oxford*, Pamela Sammons *apud* Brooke e Soares (2008) no qual destacou que escolas eficazes são aquelas que, considerando as características dos alunos ao serem admitidos, conseguem agregar valor aos resultados educacionais a esses estudantes. A autora levanta uma importante questão para os formuladores de políticas educacionais e profissionais da

educação sobre até que ponto as descobertas em pesquisas sobre eficácia escolar podem ser generalizadas e utilizadas por aqueles que trabalham para melhorar as escolas. Sammons observa que as pesquisas têm se concentrado predominantemente em avaliar e identificar a influência das escolas nos resultados dos alunos, em vez de explorar as características organizacionais e processuais das escolas e como essas características podem afetar esses resultados.

Além disso, Sammons (2008) apresentou uma crítica ao campo de estudo, sugerindo que o paradigma da pesquisa em escolas eficazes segue uma abordagem mecanicista. Ele observou que tais pesquisas tendem a adotar uma visão instrumentalista dos processos educacionais e mantêm a crença de que os resultados educacionais podem e devem ser analisados separadamente desses processos.

A pesquisadora não ignora o contexto no qual a unidade escolar está inserida e destaca a influência das escolas eficazes sobre crianças em situação de vulnerabilidade social. Com base em uma revisão sistemática de estudos sobre eficácia escolar, ela afirma que "As escolas são mais importantes para os alunos desprivilegiados e/ou com desempenho inicial baixo", indicando que os efeitos, sejam positivos ou negativos, têm um impacto muito maior nesses estudantes do que em alunos mais favorecidos. Os resultados deste estudo não sugerem que as escolas possam, sozinhas, superar o forte impacto da desvantagem social. No entanto, frequentar uma escola eficaz pode ter um impacto significativamente positivo, independentemente do contexto em que a unidade escolar se encontra. O estudo também revelou que "estudantes da classe trabalhadora que frequentavam as escolas mais eficazes faziam maior progresso e tinham melhor desempenho no final do estudo do que os alunos da classe média que frequentaram escolas menos eficazes" (Sammons, 2008, p. 338-339).

Sammons (2008) detalhou diversos pontos-chaves (fatores) que estão associados à eficácia escolar, enfatizando que esses determinantes não devem ser analisados de forma isolada. Ela sublinhou que existem múltiplas inter-relações entre esses fatores, o que pode oferecer uma visão mais abrangente e profunda dos possíveis mecanismos que promovem a eficácia escolar. Por

exemplo: a liderança escolar eficaz, o envolvimento dos pais, a qualidade do ensino e o clima escolar positivo podem estar interligados, criando um ambiente propício ao aprendizado. Ao considerar essas associações, é possível desenvolver uma compreensão mais integrada de como diferentes elementos dentro de uma escola colaboram para melhorar o desempenho dos alunos e fomentar um ambiente educacional mais eficaz. Assim, a análise dessas interconexões pode revelar estratégias mais holísticas e eficazes para aprimorar a educação. A autora também propõe fatores que fazem parte de escolas eficazes, cuja representação encontra-se no Quadro 3.

Quadro 3. Onze fatores para Escolas eficazes

1. Liderança profissional	Firme e objetiva Um enfoque participativo Um profissional que lidera
2. Objetivos e visões compartilhados	Unidade de propósitos Prática consistente Participação institucional e colaboração
3. Um ambiente de aprendizagem	Um ambiente ordenado Um ambiente de trabalho atraente
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase acadêmica Foco no desempenho
5. Ensino e objetivos claros	Organização eficiente Clareza de propósitos Aulas bem estruturadas Ensino adaptável
6. Altas expectativas	Altas expectativas em geral Comunicação de expectativas Fornecimento de desafios intelectuais
7. Incentivo positivo	Disciplina clara e justa Feedback
8. Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho do aluno Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades do aluno	Aumentar a auto-estima do aluno Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
10. Parceria casa-escola	Envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos
11. Uma organização orientada à aprendizagem	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

Fonte: Sammons (apud Brooke Soares, 2008, p. 351)

Como observado Quadro 3, a pesquisadora elencou onze características em escolas que agregam valor aos seus alunos, sendo que cada uma dessas características é também composta por vários subitens, que ganham significativa relevância e têm sido frequentemente citados como referências em diversos estudos, inclusive nos três estudos regionais subsequentes,

relevantes ao processo construtivo desta pesquisa. Os dois primeiros referentes aos aspectos de fundamentação teórica e conceitual relacionados à temática abordada, contribuindo diretamente para o escopo deste trabalho. O terceiro, como já anteriormente mencionado, importante no auxílio metodológico, fornecendo etapas importantes para a seleção das escolas estudadas.

#### **2.4 Boas Práticas e Eficácia Escolar em estudos no Estado de São Paulo**

Ferraz de Vasconcelos, município que se encontra em uma região de elevada vulnerabilidade situado na região Metropolitana de São Paulo, foi o lócus escolhido para o estudo de Martins e Calderón (2020). A análise dos dados qualitativos da pesquisa desses autores revela práticas frequentemente destacadas como eficazes: comprometimento com a aprendizagem, infraestrutura adequada, reforço escolar efetivo, ambiente escolar harmonioso e disciplinado, envolvimento das famílias nas atividades escolares, e liderança eficaz do diretor. Destaca-se a implementação de um professor assistente em sala de aula que, na ausência do professor titular, o qual assume a responsabilidade pela turma, garantindo a continuidade dos conteúdos programáticos e evitando períodos sem aula, o que promove a qualidade do tempo pedagógico. O estudo constatou que as boas práticas consistem não apenas em ações isoladas, mas em um conjunto de estratégias integradas ao cotidiano escolar. A seguinte passagem ilustra essa compreensão:

[...] a análise dos fatores contextuais de eficácia escolar mostrou que o sucesso da escola nos resultados do Ideb nos anos de 2007, 2009 e 2011 foi o resultado não de um ou outro fator isoladamente, mas sim de um conjunto articulado de ações, recursos e práticas desenvolvidas por todos os atores escolares. Nessa ótica, não somente os principais fatores contextuais de eficácia escolar, mas também os de menor incidência discursiva foram fundamentais nas tarefas empreendidas naquela unidade escolar e que a levaram ao sucesso, evidenciando peculiaridades da escola e reafirmando que determinados fatores escolares podem ser decisivos para a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, do desempenho escolar[...] (Martins; Calderón, 2020, p. 19).

Em realidade, o artigo dos autores, provém de um trabalho maior de Martins (2015), no qual o autor elenca fatores de alto desempenho ou boas

práticas escolares, e encontram-se agrupados de acordo com as seguintes dimensões ocupadas no cenário escolar, que podem ser observados no quadro 4.

Quadro 4. Dimensões de agrupamento dos fatores de alto desempenho. Martins (2015)

Práticas Pedagógicas	Compromisso com o ensino e a aprendizagem
	Reforço escolar adequado
	Aulas de Educação Física
	Formação Continuada
Gestão Escolar	Liderança do diretor
	Participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno
	Não há aulas vagas
	Bom trabalho desenvolvido pelos funcionários
Recursos Escolares	Boa Infraestrutura
	Merenda escolar de boa qualidade
	Professor Auxiliar
	Distribuição de material escolar gratuito
	Materiais didáticos diversificados e de boa qualidade
Clima Escolar	Professores experientes
	Clima escolar harmonioso e disciplinado

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de Martins (2015)

Semelhante pesquisa, quanto aos procedimentos metodológicos, sobre eficácia escolar foi realizada em Águas de Lindóia, um município do interior de São Paulo. Neste estudo, Teodoro; Martins; Calderón (2021) investigaram boas práticas em uma escola localizada em uma região de vulnerabilidade social. Apesar do baixo índice socioeconômico dos alunos, a escola alcançou e até superou as metas do Ideb entre 2007 e 2015. Ressalta-se que também foram elencadas as boas práticas agrupadas nas mesmas dimensões de Martins (2015). As práticas mais frequentemente destacadas incluíram projetos escolares interdisciplinares, gestão democrática e participativa, trabalho em equipe envolvendo gestão, coordenação e professores, reforço escolar e a promoção de uma cultura da paz. O estudo também considerou o contexto escolar com suas peculiaridades, exigências e desafios, bem como a busca por soluções para os problemas identificados ao longo do percurso pedagógico. Nas considerações finais, é importante destacar as seguintes conclusões:

[...]. Por fim, concluímos que analisar boas práticas escolares, considerando-se cada contexto, cada peculiaridade e os desafios que

são próprios de cada escola, relaciona-se com buscar soluções, possibilidades e hipóteses para a constante melhoria dos resultados escolares e, conseqüentemente, da aprendizagem. [...]. Sobretudo, evidenciamos que a melhoria da aprendizagem e o alcance de bons resultados sempre poderá ser possível, mesmo em contextos de vulnerabilidade social. [...] (Teodoro; Martins; Calderón, 2021, p. 18)

Garcia et al (2016), em um estudo que integra um projeto do Observatório da Educação da Região do Grande ABC Paulista, examinaram os índices do Ideb nas etapas do Ensino Fundamental I e II nas escolas estaduais e dissertação, a perspectiva dos diretores escolares para enriquecer a interpretação dos dados coletados.

Os achados do estudo indicam uma melhoria gradativa no Ideb do Ensino Fundamental I, mas um avanço limitado ou estagnação no Ensino Fundamental II. Um desafio particularmente acentuado foi notado no ensino de matemática. A discrepância nos resultados entre os dois níveis de ensino fundamental foi associada a variáveis como o número de professores, abordagens pedagógicas, conteúdos curriculares, estrutura organizacional das escolas e práticas de gestão.

A abordagem metodológica adotada neste estudo é significativa, pois permite não apenas a avaliação dos dados quantitativos, mas também a integração de fatores socioeconômicos, culturais e estruturais que influenciam diretamente o desempenho escolar, oferecendo oportunidades para a compreensão da realidade educacional, relacionada a finalização do ciclo dos anos iniciais da educação básica do município andreense. A análise pormenorizada do Ideb, juntamente com a ponderação dos elementos contextuais específicos de cada localidade, mostrou-se válida para identificar os desafios e as oportunidades de melhoria na qualidade educacional. De acordo com os autores, dentre o conjunto de aspectos que explicam o desempenho dos alunos, vale ressaltar que:

[...]. Com referência ao EFI, os diretores afirmaram que são poucos os professores envolvidos na formação dos alunos e que, além disso, dispõem de tempo para um tratamento mais personalizado, com preocupações mais focadas nos estudantes, além de desenvolverem aulas mais práticas. Quanto ao EFII, o número de professores envolvidos com os mesmos alunos é maior (na maioria das vezes oito), o que fragmenta a ação pedagógica, e o foco recai mais sobre os conteúdos, o trabalho individual e a memorização (Garcia et al, 2016, p. 111).

## **2.5 A função dos gestores escolares a partir da perspectiva da LDB**

A literatura sobre fatores de eficácia escolar gestão escolar (Mujis, 2003; Murillo, 2005; 2011; Franco, Albernaz e Ortigão, 2007; Sammons, 2008; 2011); sugere que o papel do diretor é bastante relevante, envolvendo tanto a administração de questões financeiras quanto pedagógicas. É essencial que o diretor mantenha um relacionamento harmonioso e próximo com sua equipe, mobilizando supervisores e professores para atingir os objetivos educacionais.

Pesquisas realizadas por Franco, Albernaz e Ortigão (2007) e por Soares e Alves (2003) apontam que a percepção dos professores sobre a liderança do diretor está associada à eficácia escolar. Ademais, Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) destacam a importância da dedicação, da proatividade, da habilidade de liderança e da capacidade criativa do diretor como fatores de peso para o progresso escolar.

E tanto em Sammons (2008), quanto em Murillo (2011), também se encontram afirmativas de que liderança e dedicação do diretor, além da responsabilidade compartilhada dos professores em relação aos resultados dos alunos (manter elevadas expectativas), manifestada através do seu comprometimento com o aprendizado dos estudantes corroboram para tais resultados positivos.

Mujis (2003), em sua revisão da literatura sobre eficácia escolar, encontrou dez fatores que influenciavam de forma positiva escolas eficazes e dentre eles, a questão da liderança eficaz, na qual afirma que em escolas com alto desempenho, a liderança do diretor desempenha um importante papel não apenas na elevação, mas na própria manutenção dos resultados educacionais. O estudo do autor também indica que não há um consenso sobre qual estilo de liderança é o mais eficaz. No entanto, observa-se que a liderança participativa geralmente apresenta melhores resultados em comparação com abordagens autoritárias. Além disso, nas escolas com alto desempenho, os diretores costumam concentrar-se mais nas questões pedagógicas do que nas administrativas.



## 2.6 Uma Gestão Democrática, Participativa e Horizontal

Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, observou-se uma mudança na nomenclatura da administração escolar. O modelo anterior, de caráter centralizador e burocrático, denominado "administrativo", evoluiu para uma abordagem mais democrática, focada na autonomia e no trabalho coletivo (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reforça a ideia de uma gestão democrática no serviço educacional. Essa legislação assegura condições mínimas para o trabalho e para a qualidade do ensino; no entanto, suas limitações residem na falta de explicitação sobre como implementar essas condições na prática escolar. Tanto a Constituição Federal quanto a LDB indicam claramente que, sem uma base democrática na gestão pública, não se pode alcançar uma educação de qualidade que engaje de maneira efetiva e substancial a participação da comunidade escolar.

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (Cury, 2007, p. 302).

Essa transformação em Gestão Democrática nas escolas implica uma reflexão sobre o contexto histórico em que se desenvolve. Transicionando de um regime ditatorial para um processo de redemocratização do Estado, a Educação também vivenciou essa fase de Reabertura Política, permeada pelas ideias da Escola Nova. Esta corrente defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita, e baseava-se nas mais recentes pesquisas sobre psicologia infantil da época, ressaltando o interesse como impulsionador da aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988, destaca-se das anteriores por defender o direito à escolaridade gratuita como uma obrigação do Estado, diferentemente das constituições que precederam o período ditatorial, as quais estipulavam a gratuidade somente para aqueles que comprovassem necessidade. Os princípios da Educação foram concebidos para assegurar

uma participação popular ativa nas unidades escolares:

- Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
  - II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V. Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
  - VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
  - VII. Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, Art. 206).

Ainda, a Constituição Cidadã de 1988 traz no seu artigo 37, os princípios que devem reger a Administração Pública, a Legalidade, a Impessoalidade, a Moralidade, a eficiência e a publicidade: a legalidade estabelece a submissão às leis e o respeito ao interesse coletivo acima do privado; a impessoalidade garante aos cidadãos tratamento igual e que os servidores não ajam com favoritismo; a moralidade prevê que todas as ações por parte do servidor sejam baseadas na ética e na moral; a publicidade destaca a transparência da prestação de contas em todas as ações que envolvam recursos públicos e, o princípio da eficiência se caracteriza pela qualidade com que precisam ser executados os serviços públicos, sem desperdícios e fazendo um bom uso dos recursos (Brasil, 1988).

O desafio para a efetivação destes princípios está na construção de uma metodologia de trabalho que saiba ressaltar o exercício da autoridade que acompanha a pessoa funcional do gestor e a dimensão compartilhada da mesma, dando a cada qual seu devido tempo e sua devida proporção (Cury, 2002 p. 168).

A Gestão Democrática, surge como princípio na Constituição Federal de 1988, que dispõe no inciso VI, do Artigo 206, que a educação escolar será ministrada com base em princípios, entre eles a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, fomentando a redemocratização no Brasil e a expressiva participação da sociedade (Brasil, 1988).

A LDB, trata em seu artigo 3º, parágrafo VIII da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, Cristóbal (2011) destaca que um dos principais desafios para os gestores escolares na América Latina no século XXI é encontrar um equilíbrio entre as exigências do modelo neoliberal — que prioriza a cognição, a transversalidade, eficiência, eficácia, alcance de metas e adaptação rápida às mudanças — e a implementação de mudanças práticas que promovam avanços significativos na educação. A habilidade de fazer ajustes que tenham um impacto positivo e que sejam adaptados às características específicas do ambiente escolar, valorizando as competências da equipe, é fundamental para superar as barreiras dos sistemas educacionais atuais e alcançar excelência nos processos e resultados educativos.

Por sua vez, Gomes (2020) ressalta a importância do envolvimento e comprometimento das pessoas que integram uma instituição escolar no processo de avaliação institucional. Ele enfatiza que a capacidade de implementar mudanças significativas depende diretamente das ações e do engajamento dos indivíduos envolvidos. Sordi (2001) destaca a relevância do fator humano na transformação educacional, diferenciando uma avaliação que se limita a cumprir requisitos administrativos de uma avaliação que efetivamente propicia melhorias concretas na escola, resultado do comprometimento ativo de seus membros.

Essas perspectivas sublinham a importância do gestor escolar não apenas como administrador, mas como um líder capaz de fomentar uma gestão democrática, que valorize o diálogo e a participação coletiva. O envolvimento do gestor com a comunidade escolar é determinante para assegurar que as mudanças implementadas reflitam as necessidades e as aspirações de todos os envolvidos, contribuindo assim para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A complexidade da uniformidade nas práticas pedagógicas eficazes nas instituições de ensino é um tema central nesta investigação. Questiona-se se métodos pedagógicos específicos, denominados pela literatura (Lima; 2012; Martins, 2015; Martins, Calderón; Borges, 2020) como “Boas Práticas” são determinantes para manter a eficácia em diferentes contextos escolares e se todos os alunos, independentemente da escola que frequentam, têm oportunidades iguais para desenvolver habilidades em leitura e escrita. Além disso, é importante ressaltar que este estudo considera a eficácia escolar aliada à definição de Murillo (2005), o qual considera escolas eficazes aquelas que impulsionam o sucesso dos alunos além do que eles já possuíam antes de frequentá-las. Sob essa perspectiva, enfatiza-se que o cultivo de práticas de ensino sólidas é fundamental para garantir uma educação de qualidade e promover uma aprendizagem efetiva entre os alunos.

Como evidenciado por Coleman et al. (1966) e Jencks et al. (1972), o suporte familiar e o NSE influenciam profundamente o desenvolvimento educacional, frequentemente ofuscando as disparidades entre instituições educacionais. De acordo com Brooke e Soares (2008), estudantes de famílias mais abastadas usufruem de vantagens que ultrapassam as fronteiras escolares, evidenciando que as condições socioeconômicas podem superar as diferenças institucionais em termos de resultados educacionais. Os mesmos autores diferenciam os conceitos de escola eficaz, que se refere a escolas que excedem outras em desempenho mesmo em contextos desfavoráveis, do efeito escola, que destaca como as políticas internas e práticas pedagógicas de uma escola podem melhorar o aprendizado dos alunos.

Como a ideia é verificar a questão das boas práticas em escolas eficazes de Santo André, esta pesquisa a princípio adotou uma abordagem bibliográfica, norteadas pelos conceitos de Gil (2002), descrevendo que este tipo de estudo permite explorar uma variedade mais ampla de fenômenos do que seria possível através de uma investigação direta. Gil (2002) ainda enfatiza que a pesquisa bibliográfica é determinante para formar a base teórica de uma pesquisa, fato conferido no capítulo anterior, com descrições de pesquisas

correlatas.

A metodologia para selecionar as escolas que receberiam o questionário remoto, foi baseada no trabalho de Paiva, Wandercil e Miranda (2023)<sup>5</sup> e inclui uma análise qualitativa dos dados públicos destas escolas.

---

<sup>5</sup> Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido por pesquisadores integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Impacto das Avaliações em Larga Escala em escolas inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista, da qual a pesquisadora desta dissertação também faz parte.

## 4 VISÃO GERAL DO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR EM SANTO ANDRÉ

No Brasil, o processo de escolha e formação da gestão escolar se dá por diferentes formas. Segundo Piccoli (2008), as formas de seleção, condução e critérios revelam parâmetros da gestão educacional e constituem importante elo das políticas educacionais com o trabalho nas unidades escolares.

De acordo com (Dourado, 2001, p. 83), na década de 1980 as formas mais usuais para o provimento de cargos de diretor escolar eram: “1) diretores livremente indicados pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretores de carreira; 3) diretores aprovados em concurso público; 4) diretores eleitos de forma direta; 5) formas mistas de escolha”. Os “diretores livremente indicados” consistem na indicação do diretor pela Secretaria de Educação; os “diretores de carreira” se estruturam em função de critérios como mérito, nível de instrução ou tempo de serviço; o “diretores aprovados em concursos públicos”, diferente da indicação, são submetidos a critérios objetivos de seleção, com uma característica importante de impessoalidade; em relação aos “diretores eleitos de forma direta”, Dourado (1998) e Paro (2011) advogam de forma veemente a eleição direta para o cargo do diretor, sublinhando o caráter democrático de escolha como forma de dar legitimidade ao gestor, por ser sua escolha a expressão da vontade da comunidade escolar; já as “formas mistas de escolha” envolvem duas ou mais etapas de seleção apresentadas anteriormente.

No município de Santo André, na década de 1980, as Unidades Escolares apresentavam apenas as diretoras na gestão da escola, as quais eram denominadas de Dirigentes de Creche. Vale ressaltar que à época as unidades escolares eram organizadas apenas com classes de Educação Infantil, conforme determinava a Lei Orgânica do Município (1990), cuja íntegra revela que o:

[...] Município organizará o sistema municipal de ensino, providenciando o atendimento escolar nas modalidades de:  
I - Educação infantil;  
II - Educação de jovens e adultos;  
III - Educação especial. (Santo André, 1990)

Assim, pela Lei 6.608 de 12/03/1990, (Santo André, 1990), com a criação do Estatuto do Magistério, o dirigente de creche passou a ser denominado Diretor de Unidade Escolar – “Art. 3º O cargo de Professor de Pré-Escola, bem como a função gratificada de Dirigente de EMEI, passam a denominar-se, respectivamente, Professor de Educação Infantil e Diretor da Unidade Escolar, integrando o Quadro do Magistério Municipal.”

Nesta mesma Lei fica especificada a Organização Administrativa do Magistério Municipal e criam-se alguns cargos de gestão, tanto administrativo quanto pedagógico (Santo André, 1990). Já em 1991, com a Lei 6.833 de 15 de outubro de 1991 (Santo André, 1991), passou a ter a configuração que é retratada no Quadro 5:

Quadro 5. Cargos de Gestão no Município de Santo André de acordo com Lei Ordinária N° 6833 de 15/10/1991

<b>Denominação</b>	<b>Número de funções</b>
Diretor de Unidade Escolar	35
Professor Coordenador de Atividades Esportivas	22
Assistente Pedagógico	16
Coordenador de Serviço Educacional	04

Fonte: Santo André (1991).

A partir dessa disposição, cada ocupante do cargo de Assistente Pedagógico acompanhou um grupo de Unidades Escolares, desempenhando a função de orientar os diretores nas ações pedagógicas. Desde então, foram elaboradas 16 leis que criaram posições dentro do quadro do magistério, contribuindo para a expansão da Equipe Gestora. Entre essas mudanças, destaca-se a de 2006, quando houve a criação dos cargos de Diretor de Unidade Escolar (DUE), Assistente Pedagógico e Vice-Diretor. Essa alteração ampliou significativamente a equipe gestora nas escolas da rede com um grande número de salas.

É relevante ressaltar que, conforme estabelecido no Estatuto do Magistério do município, Lei N° 6.833, de 15 de outubro de 1991, o acesso aos cargos de gestão escolar deve ocorrer por meio de funções gratificadas, como

descrito no Capítulo IV – do Provimento dos Cargos:

Art. 7º - Para as funções gratificadas de Diretor de Unidade Escolar serão escolhidos mediante eleição na forma a ser estabelecida em lei, designados através de portaria do Prefeito Municipal, profissionais com os seguintes requisitos:

I Portador de licenciatura plena em pedagogia;  
II Experiência educacional anterior de 03 (três) anos na rede de ensino mantida pelo Poder Público Municipal de Santo André, dos quais, no mínimo, 02 (dois) anos em docência.

Art. 9º - Para as funções gratificadas de Assistente Pedagógico serão designados, mediante portaria do Prefeito Municipal, dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, selecionados pelo Departamento respectivo através de avaliação da capacidade técnica, que preencham os seguintes requisitos:

III Portador de licenciatura plena;  
IV Experiência educacional anterior de 03 (três) anos na rede de ensino de Santo André, dos quais, no mínimo, 02 (dois) anos de docência. (Santo André, 1991)

De acordo com o Estatuto do Magistério do município de Santo André, para ocupar qualquer cargo de função gratificada na rede municipal de Educação, é imprescindível ser membro do quadro do magistério, tendo ingressado através de concurso público. Os professores que assumem tais cargos devem cumprir uma carga horária de 40 horas semanais e receberão um acréscimo salarial conforme a função desempenhada.

No estatuto, apenas os cargos de Diretor de Unidade Escolar e de Assistente Pedagógico têm suas atribuições claramente definidas. Conforme o documento, o diretor é responsável por “atividades relacionadas à coordenação administrativa e pedagógica nas escolas de educação infantil e ensino fundamental do município”. Por sua vez, o Assistente Pedagógico é encarregado de “atividades ligadas ao planejamento, assessoramento e acompanhamento das ações educacionais em todos os níveis de ensino mantidos pelo município” (Santo André, 1991).

De acordo com o portal oficial da prefeitura da cidade, Santo André é um município brasileiro situado na Região Metropolitana de São Paulo, que tem uma rica história de desenvolvimento e transformação, especialmente marcada pela industrialização. O território foi inicialmente estabelecido como Vila de Santo André da Borda do Campo em 1553, mas, devido a várias circunstâncias, inclusive ataques e dificuldades de subsistência, a sede foi transferida para São Paulo em 1560, e Santo André passou a ser apenas um



bairro de São Paulo (Santo André, 2024).

Durante os séculos subsequentes, a região foi dominada pela atividade agrícola e pastoril, mas a chegada da ferrovia no século XIX impulsionou a industrialização. No final do século XIX e início do século XX, a região viu o surgimento de várias indústrias, especialmente têxteis e de móveis, mudando a face econômica da área. Com a instalação de ferrovias, facilitou-se o transporte de produtos, principalmente o café, e atraíram-se mais investimentos industriais (Santo André, 2024).

A figura 4 mostra a localização da cidade de Santo André dentro da região metropolitana do ABC.

Figura 4. Mapa da Região do Grande ABC Paulista



Fonte: Wikipédia (2024)

O município de Santo André, como é conhecido hoje, foi oficialmente criado em 1938, separando-se de São Bernardo do Campo. Desde então, a região passou por diversas fases de desenvolvimento industrial, notadamente nas décadas de 1950 e 1970, com destaque para o setor automotivo e metalúrgico. No entanto, as últimas décadas do século XX marcaram um declínio na produção industrial devido a fatores como a recessão econômica dos anos 80 e a desaceleração na década de 90 (Santo André, 2024).

Atualmente, Santo André faz esforços significativos para manter a sua

base industrial enquanto fomenta o crescimento dos setores de serviços e comércio. Com um olhar para o futuro, o município busca criar alternativas para transformação econômica e social, visando melhorar a qualidade de vida de seus habitantes e adaptar-se às novas realidades econômicas do século XXI (Santo André, 2024).

O quadro 6 compila informações, com base nos dados do IBGE, 2022, sobre o município de Santo André

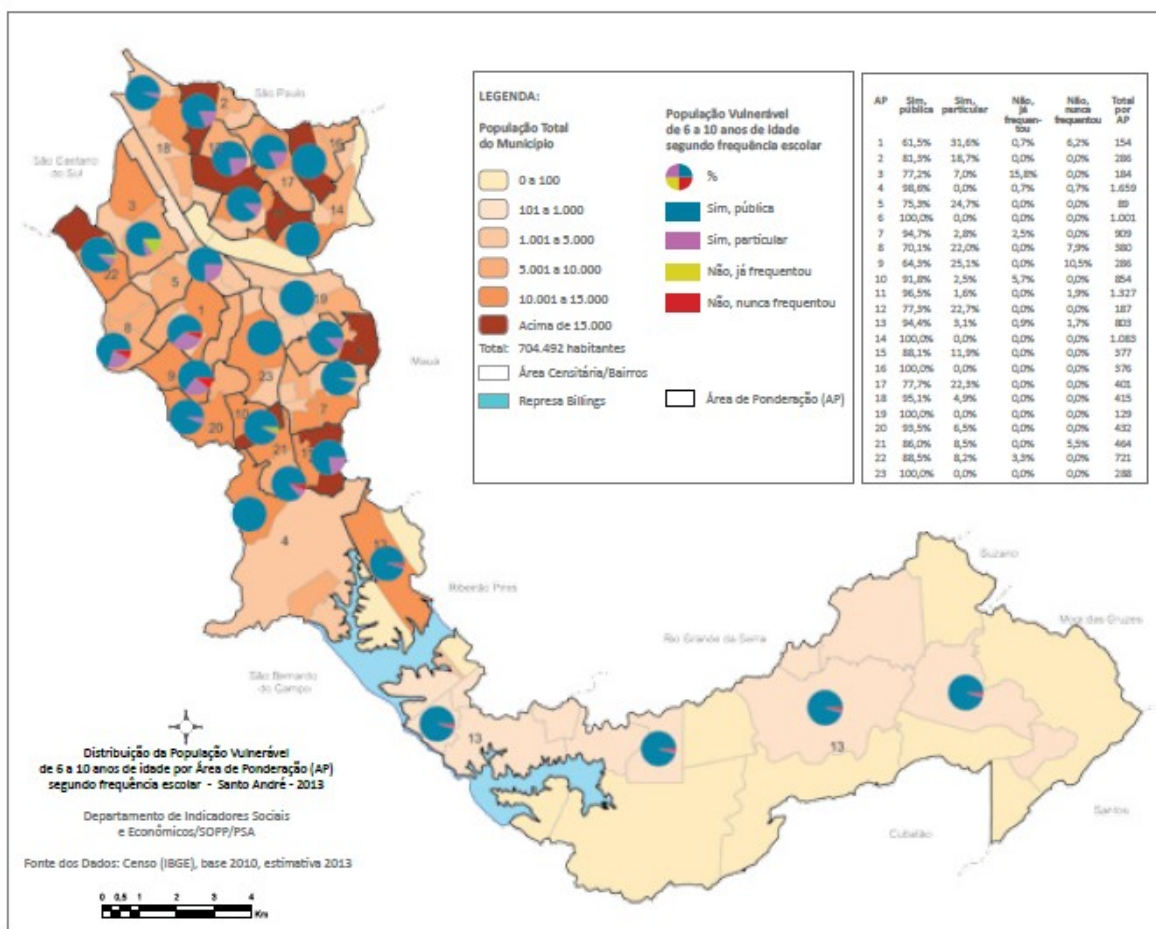
Quadro 6. Informações sobre Santo André (2022)

Prefeito	Paulo Henrique Pinto Serra [2021]
Gentílico	Andreense
Área Territorial	175,782 km <sup>2</sup> [2022]
População Total	696.312 pessoas [2023]
Densidade demográfica	4.260,50 hab/km <sup>2</sup> [2022]
Escolarização 6 a 14 anos	97,4 % [2010]
IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,815 [2010]
Mortalidade infantil	8,61 óbitos por mil nascidos vivos [2020]
Receitas realizadas	2.493.588,88 R\$ (×1000) [2017]
Despesas empenhadas	2.301.852,31 R\$ (×1000) [2017]
PIB per capita	40.812,01 R\$ [2020]
Educação	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,4%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,1
Matriculas no ensino fundamental [2021]	83.092 matrículas

Fonte: Elaborada pela autora com dados do SEADE (2023)

A educação é um direito essencial que desempenha um papel crucial no combate à pobreza intergeracional, fornecendo acesso a informações e conhecimento que capacitam os indivíduos para melhor se inserirem em diferentes esferas sociais. “Apesar de avanços no acesso à educação no Brasil, em especial no que toca à universalização para os primeiros anos de ensino fundamental”, os desafios persistem, especialmente na continuidade dos estudos entre jovens de famílias vulneráveis. Fatores como o trabalho precoce, a desadaptação ao ambiente escolar e o desinteresse familiar podem impedir a progressão educacional, perpetuando a pobreza e as desigualdades sociais (Santo André, 2015, p. 25).

Figura 5. Frequência escolar de crianças de baixa renda de 6 a 10 anos - Santo André, 2013



Fonte: Santo André (2015, p. 35)

A mesma pesquisa do município, ressalta que há uma necessidade evidente de investigações mais aprofundadas sobre esses fatores através de pesquisas qualitativas para entender melhor e interromper esses ciclos viciosos de desigualdade. Políticas públicas eficazes, focadas no desenvolvimento de cidadãos ativos com direitos sociais e de integração assegurados, são fundamentais para diminuir as disparidades (Santo André, 2015).

Neste contexto, a melhoria tanto no acesso quanto na qualidade da educação é vista como fundamental. O binômio de ampliação dos serviços e melhoria da qualidade deve ser uma prioridade constante nas políticas públicas, visando não apenas as populações vulneráveis, mas todos os cidadãos, para promover o desenvolvimento humano e melhorar a qualidade de vida em geral (Santo André, 2015).

De acordo com um estudo feito pela prefeitura de Santo André em 2015,

“a definição de pobreza consiste na situação em que um indivíduo vive com muito pouco ou nenhum recurso, quer dizer, trata-se de um estado cuja sobrevivência material está em risco” (Santo André, 2015, p. 36).

O estudo demonstra ainda que em 2013, existiam “44.456 crianças entre 6 e 10 anos, das quais 12.805, ou 28,8%,” encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pertencendo a grupos de baixa renda (dados baseados em estimativa do Censo/IBGE de 2013). A figura 1 fornece uma visualização da distribuição geográfica desses grupos e indicam seus níveis de escolaridade.

Diante deste contexto, o capítulo seguinte apresenta um estudo que abrange sete Escolas Municipais de Educação Fundamental – Anos Iniciais, situadas no município de Santo André, que superaram suas metas do Ideb durante os ciclos de 2017, 2019 e 2021, com intuito de desvelar, segundo seus gestores, quais foram as boas práticas desenvolvidas ao longo deste período, que possam ser elencadas como determinantes para este desempenho positivo.

#### **4.1 Identificação das escolas que superaram suas metas**

Como anteriormente relatado, o processo de seleção das escolas eficazes será feito tomando-se por base o manual técnico de Paiva, Wandercil, Miranda (2023, p. 4), a qual propõe uma “metodologia descritiva para as etapas seguidas” por pesquisadores “na identificação de características e informações de escolas públicas de educação básica através de uma análise mista de dados públicos”.

Assim seguindo-se tais passos, e dentro dos limites desta pesquisa, a amostragem utilizada compreendeu microdados de três ciclos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), abrangendo o período de 2019 a 2021. Para este fim, foram obtidas pastas compactadas contendo planilhas com dados da Educação Básica dos Anos Iniciais (EBAI) de escolas Municipais de Santo André, englobando informações sobre:

- I. Taxa de Aprovação, Saeb e Ideb nos anos de 2017, 2019 e 2021 para a Educação Básica;

II. Taxa de Aprovação, Saeb e Ideb, bem como projeções correspondentes para os mesmos anos.

Esses dados são segmentados por instituição escolar e dispostos por rede de ensino, apresentados em uma planilha organizada por: a) Sigla da UF; b) Código do Município; c) Nome do Município; d) Código da Escola; e) Nome da Escola; f) Rede.

No total, após o sistema de filtragem, primeiro pela cidade de Santo André, seguido pelo critério de escola pública, depois escola pública municipal, foram consideradas 51 escolas de EBAI Municipal.

Seguindo as etapas descritas no manual (Paiva; Wandercil; Miranda, 2023), os dados foram compilados em planilha única de Excel para a aplicação das condições booleanas, com base em critérios de comparação. A função "SE" também do Excel foi empregada para avaliar comparações lógicas e retornar resultados conforme a condição. Por fim, duas colunas adicionais foram preenchidas com base em condições lógicas para determinar se as escolas superaram as projeções nos três ciclos: 2017, 2019 e 2021 (Quadro 7).

**Quadro 7.** Primeira seleção de escolas com base no Ideb

Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais														
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Nome da Escola	Rede	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2021 (N x P)	Projeções			Superações			
								2017	2019	2021	2017	2019	2021	TODAS
SP	3547809	Santo André	EFAIA	Municipal	7,3	7,3	-	7,0	7,2	7,4	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIB	Municipal	6,8	6,2	-	4,7	5,0	5,3	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIC	Municipal	7,3	7,5	6,9	6,4	6,6	6,8	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAID	Municipal	-	-	-	5,6	5,8	6,1	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIE	Municipal	6,4	7,0	-	6,3	6,5	6,8	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIF	Municipal	-	-	-	7,0	7,2	7,4	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIG	Municipal	-	-	-	6,3	6,5	6,8	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIH	Municipal	6,6	6,5	-	5,9	6,2	6,4	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAII	Municipal	6,1	-	-	4,9	5,2	5,5	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIJ	Municipal	-	-	-	5,5	5,8	6,1	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIK	Municipal	7,2	7,3	7,2	6,6	6,8	7,0	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIL	Municipal	5,5	-	-	5,1	5,3	5,6	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIM	Municipal	5,7	5,6	-	5,1	5,4	5,6	1	1	1	SIM

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Ideb (2024)

Outro ponto que precisou ser realizado foi a questão de mascarar a identificação das escolas. Para isso, utilizou-se o esquema representado no quadro 8:

Quadro 8. Código de mascaramento das escolas

<b>Nível</b>	<b>Especificação</b>	<b>Categorização</b>	<b>Código de mascaramento</b>
<b>EF</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>A</b>	<b>EFAIA</b>
<b>EF</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>M</b>	<b>EFAIM</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como observado, EF identifica o nível de Educação Fundamental, seguido pela especificação AI, que corresponde a Anos Iniciais. Em seguida, foram adicionadas letras de A a M em ordem alfabética para a criação do código de mascaramento.

A princípio chegou a um número de 13 escolas que haviam superado suas metas (Quadro 6), entretanto, em uma revisão mais detalhada dos resultados, foi identificada a necessidade de excluir seis escolas pois estas não continham dados relevantes para análise em mais de dois ciclos, o que inviabilizaria a análise. As quatro instituições excluídas foram: EFAID (Homero Thon); EFAIF (Santa Terezinha); EFAIG (Condomínio Maracanã); EFAII (Jardim Adriático); EFAIJ (Campestre), EFAIL (Vila Alpina).

Assim a quantidade final da amostra de escolas selecionadas contou com sete escolas que tiveram suas metas projetadas, superadas nestes três ciclos, conforma demonstrado no Quadro 9:

Quadro 9. Quadro representativo das sete escolas selecionadas segundo dados do Ideb

Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais														
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Nome da Escola	Rede	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	IDEB 2021 (N x P)	Projeções			Superações			
								2017	2019	2021	2017	2019	2021	TODAS
SP	3547809	Santo André	EFAIA	Municipal	7,3	7,3	-	7,0	7,2	7,4	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIB	Municipal	6,8	6,2	-	4,7	5,0	5,3	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIC	Municipal	7,3	7,5	6,9	6,4	6,6	6,8	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIE	Municipal	6,4	7,0	-	6,3	6,5	6,8	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIH	Municipal	6,6	6,5	-	5,9	6,2	6,4	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIK	Municipal	7,2	7,3	7,2	6,6	6,8	7,0	1	1	1	SIM
SP	3547809	Santo André	EFAIM	Municipal	5,7	5,6	-	5,1	5,4	5,6	1	1	1	SIM

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Ideb (2024)

#### 4.2 Investigação da vulnerabilidade das escolas selecionadas

Sammons (2008) argumenta que, a partir de sua análise sistemática de estudos sobre a eficácia escolar, pode-se concluir que as escolas exercem um impacto mais significativo nos alunos desfavorecidos ou com desempenho inicial baixo. Embora não se sugira que as escolas possam eliminar completamente os efeitos da desvantagem social, frequentar uma escola eficaz pode ter um impacto consideravelmente positivo, independentemente do contexto escolar. O estudo da autora mostrou que alunos mais vulneráveis que frequentavam escolas eficazes apresentavam maior progresso e desempenho final em comparação com alunos de classe média que frequentavam escolas menos eficazes.

Existem variados meios ou critérios para estabelecer vulnerabilidade, sendo este ponto já abordado pela literatura (Travitzki, 2017; Borges; Castro, 2020; Paiva, 2023) que se dedica a estudar eficácia escolar, como algo complexo e que dependerá da dimensão da pesquisa, da área a ser explorada e da familiaridade do pesquisador em manejar dados qualitativos e quantitativos.

Isso posto, o critério usado para indicar a Vulnerabilidade do local onde se encontram as escolas selecionadas, foi o IVS, disponibilizado pelo IPEA, e a utilização dos dados captados e disponibilizados pela prefeitura de Santo

André em 2015, denominado “Panorama da Pobreza de Santo André” cujo objetivo foi realizar um mapeamento das áreas censitárias da cidade.

De acordo com o documento “as áreas censitárias são o elo entre os setores censitários e as Áreas de Ponderação, e denominados informalmente de ‘bairros’ nesse Panorama, uma vez que os bairros da cidade se encontram em processo de oficialização” (Santo André, 2015 p. 18). Para esse grupo de pesquisadores, foi considerado como definição de pobreza a:

[...] situação em que um indivíduo vive com muito pouco ou nenhum recurso, quer dizer, trata-se de um estado cuja sobrevivência material está em risco. E, como medida de bem-estar social, em particular da sua quantificação, adota-se nesse contexto o critério de renda familiar per capita, pois, este indicador permite filtrar os pobres do conjunto da cidade de Santo André. Nesse contexto, a vulnerabilidade socioeconômica está dividida em três grupos: extremamente pobres, cuja renda familiar per capita é igual ou inferior a R\$70,00; pobres, aqueles que vivem com renda familiar per capita de R\$70,01 até R\$140,00; e população de baixa renda aqueles que vivem com renda familiar de até ½ Salário-mínimo (Santo André, 2015, p. 19).

O quadro original, proveniente da pesquisa andreense, apresenta uma classificação da vulnerabilidade socioeconômica de diferentes áreas de ponderação em Santo André, demonstradas em forma de porcentagem. Essa classificação foi convertida em uma escala de I a IV para uma visualização mais clara, no qual pode-se observar que quanto maior a escala, maior a vulnerabilidade do local.

Quadro 10. Percentual da Vulnerabilidade Socioeconômica de Santo André, 2013

<b>% Vulnerabilidade Socioeconômica</b>	<b>Área de Ponderação</b>	<b>Conversão desta Pesquisa</b>
4 a 11%	1; 3; 5; 8; 9; 20; 23	I
11 a 18%	2; 12; 15; 16; 17; 18	II
18 a 25%	6; 7; 14; 19; 22	III
25% e mais	4; 10; 11; 13; 21	IV

Fonte: Santo André, 2015, p.19 – Adaptado pela Autora

Nesta perspectiva, este estudo utilizou essa mesma classificação para qualificar as escolas selecionadas em conformidade à vulnerabilidade dos bairros nos quais encontram-se inseridas. O Quadro 11 apresenta essa classificação:



Quadro 11. Classificação das 13 escolas quanto à vulnerabilidade local (bairro)

	Área Censitária	Área de ponderação	Nome da AP	Escala Vulnerável
<b>EFAIA</b>	Bairro Homero Thon	19	Humaitá	III
<b>EFAIB</b>	Vila Dora	1	Assunção	I
<b>EFAIC</b>	Vila Alpina	3	Campestre	I
<b>EFAIE</b>	Jardim Guarará	21	VI Luzita	IV
<b>EFAIH</b>	Bairro Cidade São Jorge	6	Cid. São Jorge	III
<b>EFAIK</b>	Utinga	2	Camilópolis	II
<b>EFAIM</b>	Vila América	19	Humaitá	III

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No quadro 11 é possível visualizar as escolas e seus respectivos bairros, áreas de ponderação, nomes das APs (Áreas de Ponderação) e a escala de vulnerabilidade local. A interpretação desses dados revela a distribuição da vulnerabilidade socioeconômica dos bairros onde as escolas estão localizadas. Por exemplo, a escola EFAIE (Jardim Guarará) está em uma das áreas classificadas como IV, indicando uma alta vulnerabilidade socioeconômica. Enquanto isso, escolas como EFAIB (Vila Dora) e EFAIC (Vila Alpina) estão em áreas classificadas como I, sugerindo uma menor vulnerabilidade socioeconômica.

#### 4.3 Análise descritiva das taxas de aprovação destas escolas

Como mencionado anteriormente o Ideb é um indicador que sintetiza fluxo e desempenho, sendo este último uma espécie de “penalidade” atribuída aos valores de desempenho obtido entre as médias dos estudantes das escolas. Isso acontece e se justifica, uma vez que se entende que o ideal seria todos os alunos aprendendo dentro de um mesmo tempo. Entretanto, inúmeras causas podem levar à reprova de um aluno, e para tal o ideal seria adentrar a cada unidade escolar para identificar, por meio de elementos confiáveis, os reais motivos que levem a essa conduta, uma vez que o próprio documento sobre o indicador emitido pelo MEC menciona a existência de “uma discussão conceitual acerca das propriedades do indicador” sugerindo “que ele incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)” (Fernandes, 2007, p.

16 ).

Como nesta pesquisa a metodologia não previa uma visita a tais escolas, neste ponto descreve-se o observado por meio dos dados obtidos das 7 escolas durante o período de análise dos ciclos de 2017, 2019 e 2021. Conforme demonstrado no quadro 12:

Quadro 12. Visão dos 3 ciclos das taxas de aprovação 207,2019,2021.

UF	Código do Município	Nome do Município	Código da Escola	Nome da Escola	Indicador de Rendimento		
					2017	2019	2021
SP	3547809	S.A.	35050611	EFAIA	0,98	0,98	0,96
SP	3547809	S.A.	35050635	EFAIB	0,97	0,96	0,96
SP	3547809	S.A.	35050647	EFAIC	0,97	0,99	0,95
SP	3547809	S.A.	35070051	EFAIE	0,96	0,96	0,93
SP	3547809	S.A.	35085736	EFAIH	0,95	0,98	-
SP	3547809	S.A.	35436562	EFAIK	0,96	0,98	0,98
SP	3547809	S.A.	35436616	EFAIM	0,95	0,96	0,98

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Em relação ao ciclo de 2017, as taxas de aprovação variam de 0,95 a 0,98, sendo a EFAIA a que apresenta maior taxa de aprovação (0,98), ficando a menor (0,95) observada nas escolas EFAIH e EFAIM. Já em 2019, as taxas de aprovação tiveram a variância de 0,96 a 0,99, sendo a EFAIC com maior taxa de aprovação (0,99) e a menor, (0,96) observada em três escolas (EFAIB, EFAIE, EFAIM). O ciclo de 2021, variou de 0,93 a 0,99, no qual, a EFAIH teve a maior taxa de aprovação (0,99), e a EFAIE, a menor (0,93). Observou-se ausência de dados (indicado por '-') para a escola com o código EFAIH.

A continuidade e o aumento nas taxas de aprovação para a maioria das escolas de Santo André analisadas nesta amostra indicam um desempenho geral positivo, embora a atenção deva ser dada às escolas com taxas decrescentes para identificar e abordar possíveis problemas. O quadro 13 ilustra tal observação de forma mais visual:

Quadro 13. Porcentagem de melhoria nas taxas de Aprovação das escolas

Código de Mascaramento	Ciclo 2017-2019	Ciclo 2019-2021
EFAIA	0%	-2,04%
EFAIB	-1,03%	0%
EFAIC	2,06%	-4,04%
EFAIE	0%	-3,13%
EFAIH	3,16%	N/A*

Código de Mascaramento	Ciclo 2017-2019	Ciclo 2019-2021
EFAIK	2,08%	0%
EFAIM	1,05%	2,08%

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

\*NA = Não Analisado por falta de dados em 2021.

Como observado, no Ciclo 2017-2019, os melhores desempenhos: EFAIH (+3,16%) e EFAIC (+2,06%), sendo o menor: EFAIB (-1,03%), enquanto no Ciclo 2019-2021, o melhor desempenho esteve na EFAIM (+2,08%), e os menores: EFAIC (-4,04%) e EFAIE (-3,13%). Observa-se também a falta de dados no ano de 2021 da EFAIH, sendo importante pontuar que este ciclo em especificidade apresentou várias problemáticas devido à problemas globais relativos à COVID 19. (Araujo, 2023). Essas variações sugerem a necessidade de investigações adicionais, se possível in loco, como estudos de caso ou etnográficos para identificar e mitigar os fatores que influenciam negativamente o desempenho das escolas. Sobre metodologias variadas para um melhor conhecimento acerca de eficácia escolar e boas práticas, Passone (2019, p. 152), afirma que “embora as pesquisas de cunho estatístico sejam preponderantes, há inúmeros estudos com metodologias qualitativas, tais como os “estudos de casos”, os quais se caracterizam por um desenho mais contextual, dialógico e singular de pesquisa”.

#### **4.4 Tendências em Linguagem (Língua Portuguesa) e Resolução de Problemas (Matemática)**

De acordo com o portal "Todos Pela Educação", a escala Saeb pode ser entendida como uma medida baseada em parâmetros específicos estabelecidos para os itens avaliados no Saeb. Embora frequentemente apresentada como uma escala de 0 a 500 pontos, na prática, pontuações superiores a 450 e inferiores a 50 são praticamente inalcançáveis.

A organização desenvolveu uma interpretação detalhada dessa escala, dividindo-a em níveis que facilitam a compreensão da sociedade sobre quantos estudantes se encontram nos níveis insuficiente, básico, proficiente ou avançado. Os itens das avaliações do Saeb para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio são colocados na mesma escala, o que permite comparações entre esses diferentes estágios. Por

exemplo, isso significa que é possível afirmar que um estudante do 5º ano demonstrou habilidades em Língua Portuguesa que seriam esperadas de um aluno do 9º ano.

Na escala Saeb, para Língua Portuguesa, uma pontuação de 200 no 5º ano é considerada adequada. Uma análise crítica dos resultados do Saeb, considerando como eles têm evoluído nas últimas edições, envolve olhar a escala com essa perspectiva de evolução e levar em conta os comportamentos esperados dos estudantes com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Com base nesses dados, foi possível observar a média de desempenho dos alunos em sete escolas ao longo de três ciclos. Essa análise vai além dos índices de aprovação, abordando também o desempenho dessas escolas conforme apresentado no Quadro 14.

Quadro 14. Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática

Sigla	Nota SAEB - 2017			Nota SAEB – 2019			Nota SAEB - 2021		
	MAT	LP	(*N)	MAT	LP	(*N)	MAT	LP	(*N)
<b>EFAIA</b>	262,80	247,56	7,48	263,34	245,99	7,46	ND	ND	-
<b>EFAIB</b>	246,30	238,83	7,01	236,16	220,03	6,47	ND	ND	-
<b>EFAIC</b>	260,00	253,92	7,54	265,47	253,58	7,64	256,19	241,15	7,24
<b>EFAIE</b>	237,20	226,65	6,61	256,61	241,54	7,25	ND	ND	-
<b>EFAIH</b>	244,80	232,97	6,87	241,06	224,44	6,65	-	-	-
<b>EFAIK</b>	264,35	245,86	7,48	262,55	245,90	7,45	260,11	243,19	7,35
<b>EFAIM</b>	218,25	209,93	5,95	216,49	207,18	5,86	ND	ND	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

\* Nota Média Padronizada

Nota-se que do ciclo de 2019 para 2017, a EFAI teve uma pequena redução em N ((de 7,48 para 7,46); A EFAIB a apresentou redução significativa nas notas de Matemática e Língua Portuguesa e na Nota Média Padronizada (de 7,01 para 6,47); redução também observada na EFAIH em N (de 6,87 para 6,65) e pequena redução na Nota Média Padronizada (de 7,48 para 7,45); leve declínio nas notas de Matemática e Língua Portuguesa na EFAIK; e a EFAIM com redução na Nota Média Padronizada (de 5,95 para 5,86). Entretanto, houve aumento na Nota Média Padronizada (de 7,54 para 7,64) evidenciando melhorias nas notas de Matemática e Língua Portuguesa na EFAIC e na EFAIE com melhorias significativas nas notas de Matemática e Língua Portuguesa, refletindo em um N de 6,61 para 7,25. No Ciclo de 2019 – 2021, conta-se

apenas com dados de 2 escolas EFAIC que evidenciou redução na Nota Média Padronizada (de 7,64 para 7,24) e nas notas de Matemática e Língua Portuguesa; e EFAIK também com redução na Nota Média Padronizada (de 7,45 para 7,35).

A falta de dados para 2021 em várias escolas impede uma análise completa para esse ciclo, mas os dados disponíveis sugerem a necessidade de atenção para identificar e abordar os fatores subjacentes a essas mudanças, uma vez que as escolas, com dados disponíveis, apresentaram desempenho decrescente. É importante atentar também para o fato de ser o ciclo relacionado à pandemia do COVID - 19, para um nível de ensino que ainda requer a presença mais atuante do professor. Sobre isso a própria nota do INEP relata que

[...] a pandemia do novo Coronavírus teve grande impacto nas atividades escolares em 2020 e 2021 - conforme retratado nas duas edições da pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” realizada pelo Inep - e esse contexto deve ser considerado para uma adequada interpretação dos resultados do Ideb 2021 (Brasil, 2021 s/p).

Ainda sobre as notas de desempenho foi possível observar qual disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa) teve mais impacto na Nota Média Padronizada (N) em cada ciclo, por meio das variações nas notas de cada disciplina em relação às variações na Nota Média Padronizada. Para analisar o impacto das notas de Matemática e Língua Portuguesa na Nota Média Padronizada (N) ao longo dos ciclos de 2017-2019 e 2019-2021, utilizou-se a mesma metodologia proposta por Paiva, Wandercil, Miranda (2023).

Inicialmente calcula-se a variação absoluta das notas de cada disciplina e da Nota Média Padronizada entre os anos analisados. Em seguida, compara-se essas variações para determinar qual disciplina teve uma influência mais significativa na mudança da Nota Média Padronizada.

A variação absoluta foi obtida subtraindo-se a nota inicial da nota final para cada período. Por exemplo, para o ciclo de 2017-2019, a variação da nota de Matemática foi calculada como a diferença entre a nota de Matemática de 2019 e a de 2017. Procedemos da mesma forma para Língua Portuguesa e a Nota Média Padronizada. Comparando as variações, identificou-se qual das

disciplinas apresentou a maior diferença absoluta e, conseqüentemente, teve um impacto mais pronunciado na variação da Nota Média Padronizada. Este processo foi repetido para ambos os ciclos (2017-2019 e 2019-2021), permitindo uma análise das influências de cada disciplina nas mudanças observadas na Nota Média Padronizada das escolas, como observado nos quadros 15 e 16:

Quadro 15. Impacto nas Médias de Desempenho 2017 - 2019

Escola	Varição Matemática	Varição Língua Portuguesa	Varição Nota Média Padronizada (N)	Impacto Maior
EFAIA	0,54	-1,57	-0,02	Língua Portuguesa
EFAIB	-10,14	-18,8	-0,54	Língua Portuguesa
EFAIC	5,47	-0,34	0,1	Matemática
EFAIE	19,41	14,89	0,64	Matemática
EFAIH	-3,74	-8,53	-0,22	Língua Portuguesa
EFAIK	-1,8	0,04	-0,03	Matemática
EFAIM	-1,76	-2,75	-0,09	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quadro 16. desempenho 2019 - 2021

Escola	Varição Matemática	Varição Língua Portuguesa	Varição Nota Média Padronizada (N)	Impacto Maior
EFAIC	-9,28	-12,43	-0,4	Língua Portuguesa
EFAIK	-2,44	-2,71	-0,1	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Assim sendo, fica refletido que no Ciclo 2017-2019, quatro escolas (EFAIA, EFAIB, EFAIH, EFAIM), tiveram a Língua Portuguesa como maior impacto para a Nota Média Padronizada, enquanto (EFAIC, EFAIE, EFAIK), foi a Matemática que revelou maior influência. E embora no ciclo de 2021 somente foram analisadas EFAIC e EFAIK, nestes casos a Língua Portuguesa mostrou maior impacto na variação da Nota Média Padronizada. Tal análise sugeriu que, nesta amostra, variações em Língua Portuguesa tiveram um impacto maior na Nota Média Padronizada em ambos os ciclos, especialmente no ciclo mais recente (2019-2021).

Outro fato que não poderia ficar desapercibido é a correlação das escolas que obtiveram notas em 2021 estarem localizadas em bairros em que a vulnerabilidade, segundo classificação do panorama do próprio município,

encontrava-se em níveis I e II, portanto em áreas com nível socioeconômico mais privilegiado.

#### **4.5 A importância de adaptar estratégias de gestão às particularidades de cada escola**

O Saeb é uma das principais avaliações em larga escala que visa identificar a qualidade educacional no Brasil e os resultados fornecem elementos que tornam possível não apenas a elaboração, mas o monitoramento e o aprimoramento de políticas voltadas à educação, sendo um componente importante do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Saeb visa avaliar o desempenho e a aprendizagem dos estudantes em relação ao conteúdo pedagógico ministrado durante o ano letivo, além de avaliar as condições pedagógicas e estruturais da gestão municipal.

Para isso, a equipe escolar (coordenadores e professores) também participa ativamente, respondendo a questionários que coletam informações sobre atendimento escolar, ensino/aprendizagem, investimentos, profissionais da educação, gestão, equidade, cidadania, direitos humanos e valores. Esses questionários abordam questões relacionadas à qualidade da educação básica e à realidade educacional, como o funcionamento das redes de ensino, conselhos, currículos, práticas avaliativas, contratação de professores, gestão escolar e infraestrutura.

Utilizar essas avaliações apenas para classificar escolas como boas ou ruins, ou para determinar o pagamento de bônus, desvia a atenção da principal finalidade, que é a melhoria do aprendizado dos estudantes. A verdadeira meta dessas avaliações deve ser a implementação de ações concretas e eficazes, baseadas nos resultados obtidos, que ajudem as escolas a identificar e resolver seus problemas específicos. Isso envolve fornecer aos alunos melhores condições de aprendizado, adaptadas às suas necessidades individuais.

Ao adotar essa abordagem, o futuro dos estudantes pode ser significativamente otimizado através de intervenções educacionais que promovam uma formação mais completa e integrada. Tais ações não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também atendem às necessidades

sociais e emocionais dos alunos, garantindo-lhes uma inserção social digna e produtiva. A educação, assim, passa a ser um instrumento de transformação social, proporcionando oportunidades iguais e preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo moderno com confiança e competência.

Implementar ações baseadas nas avaliações significa investir em programas de desenvolvimento profissional para os professores, melhorias na infraestrutura escolar, recursos pedagógicos adequados e suporte contínuo para estudantes em risco de evasão ou baixo desempenho. A análise criteriosa dos dados das avaliações deve servir como uma bússola para direcionar políticas públicas e práticas pedagógicas que verdadeiramente beneficiem o aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Já apontada na literatura como um fator relevante para a eficácia escolar (Sammons, 2008; Alves, 2015; Viana, 2015; Lima, 2012; Ramos, 2016), a liderança constitui um dos pilares fundamentais na gestão democrática, sendo responsabilidade do gestor organizar e influenciar o coletivo para alcançar os objetivos educacionais. Simultaneamente, a liderança escolar se revela na capacidade do gestor de integrar ações administrativas e pedagógicas, promovendo a aprendizagem e melhorando o desempenho dos alunos. Esse processo é sustentado pela definição de metas e objetivos comuns, garantindo um direcionamento claro para todos os envolvidos na comunidade escolar (Passone, 2019).

Além disso, a liderança eficaz envolve a mobilização e motivação da equipe escolar, criando um ambiente colaborativo e de apoio mútuo. O gestor deve ser capaz de articular as necessidades pedagógicas com as administrativas, assegurando que todos os recursos estejam alinhados para promover uma educação de qualidade (Martins; Calderón, 2015). A compreensão das particularidades de cada escola e a adaptação das estratégias de gestão às suas realidades específicas são essenciais para o sucesso educacional. Assim, a liderança na gestão escolar não apenas coordena, mas também capacita toda a comunidade educativa a trabalhar em conjunto para atingir os melhores resultados possíveis (Pérez et al., 2004).

Dessa forma, também se torna evidente que o resultado do Ideb não se resume apenas ao desempenho nas notas e no índice de reprovação, mas



englobe um conjunto de fatores determinantes para um desempenho eficaz da escola. Nesse contexto, o gestor escolar desempenha um papel relevante ao identificar quais ações em sua escola têm impactos positivos nesses resultados. Segundo Passone (2019), compreender as diferentes realidades das escolas de uma mesma rede ou sistema de ensino exige o reconhecimento das particularidades das nossas escolas públicas, uma realidade ainda desconhecida por muitos gestores e autoridades educacionais.

É sobre tais particularidades que se remontam as “boas práticas”, afinal, como apontado por Murillo (2008) não é suficiente apenas enxergar os motivos da eficácia de determinadas escolas; mas imperativo compreender como esses irão interferir no dia-a-dia dessas unidades escolares que se destacaram por seu desempenho e, dessa forma, gerar conhecimentos aplicáveis a outras escolas com resultados insatisfatórios. Para isso, é necessário entender detalhadamente o fenômeno das escolas eficazes, reconhecendo as contribuições dos estudos acadêmicos-científicos. Isso enfatiza a necessidade de reflexão sobre o conhecimento produzido no campo da eficácia escolar, colocando em pauta tanto as diferenças intrínsecas do objeto de estudo, quanto o contexto específico em que as escolas estão inseridas.

Além disso, de acordo com o autor, o estudo de escolas eficazes tem como objetivo identificar os elementos e práticas que contribuem para o desempenho satisfatório dos alunos. Analisar essas escolas permite entender quais fatores específicos, como métodos de ensino, gestão escolar, envolvimento da comunidade e recursos disponíveis, estão associados a resultados positivos.

Ignorar essa perspectiva pode levar a diversas críticas. Uma dessas críticas é o uso inadequado dos dados dos sistemas de avaliação, que muitas vezes são interpretados de forma simplista, sem considerar o contexto mais amplo em que as escolas operam. Isso pode resultar em políticas educacionais que não abordam as reais necessidades das escolas e dos alunos. Outra crítica importante é a influência de agências multilaterais e do neoliberalismo na educação. Essas influências podem promover uma visão de educação voltada para resultados quantificáveis e métricas de desempenho, muitas vezes negligenciando aspectos qualitativos importantes do processo

educacional, como o desenvolvimento integral dos estudantes e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante dessas considerações, torna-se evidente a importância do capítulo subsequente, que também constitui um produto deste estudo. Este próximo capítulo tem como objetivo apresentar um modelo de rubrica para avaliação e monitoramento, destinado a auxiliar gestores escolares na identificação de práticas em suas unidades que possam ser consideradas precursoras da eficácia escolar. Tal modelo visa oferecer uma ferramenta prática que promova a melhoria contínua, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas de cada escola e seus alunos.

O formato de apresentação da rubrica será digital, provavelmente em formato E-Book, destinado a gestores de escolas da Educação Básica de Anos Iniciais.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Os mestrados profissionais em educação priorizam a aplicação prática do conhecimento, vinculando a formação do pesquisador ao desenvolvimento de um produto técnico-tecnológico. Esse enfoque permite que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados diretamente em contextos reais, solucionando problemas concretos e atendendo a demandas específicas da área educacional e da sociedade.

O processo de desenvolvimento de um produto técnico-tecnológico facilita a transferência de conhecimento da academia para a prática, garantindo que o conhecimento científico não permaneça restrito aos círculos acadêmicos, mas seja disseminado e utilizado em contextos práticos. Essa abordagem é crucial para criar um impacto positivo nas escolas e na educação em geral.

Ao longo deste trabalho, considerando que a pesquisadora é docente da rede municipal de Santo André e já exerceu um cargo de gestão, percebeu-se a distância entre o trabalho cotidiano do gestor e os dados das avaliações externas. Muitas vezes, a percepção é de que a avaliação externa não reflete o trabalho diário, mas sim um elemento isolado que avalia um único dia em uma única situação. Contudo, após a experiência adquirida durante a formação e a exaustiva consulta a referências teóricas, ficou claro que é necessário desfazer a dicotomia entre trabalho acadêmico e prática profissional.

Essa reflexão levou à compreensão de que a integração entre teoria e prática é essencial para melhorar a eficácia educacional. É preciso que os gestores escolares não apenas entendam os dados das avaliações externas, mas também utilizem esses dados de forma prática e contínua para aprimorar suas estratégias de gestão.

Com isso em mente, o último objetivo desta pesquisa configura-se também como proposta para o produto educacional no intuito de criar uma rubrica de avaliação que possa ser utilizada pelos gestores escolares. Essa rubrica não apenas identificará a importância das boas práticas como ações positivas para a melhoria do desempenho escolar, mas também servirá como um instrumento para monitorar a relevância dessas práticas. Esta ferramenta visa integrar melhor o contínuo trabalho dos gestores de monitorar os dados

das avaliações externas, promovendo uma abordagem mais holística e eficaz na gestão escolar.

Para nortear a formação da rubrica (com esboço presente no apêndice A) optar-se-á pelas mesmas dimensões utilizadas por Martins (2015), a saber:

- I. Práticas Pedagógicas: ações do cotidiano escolar como utilização de Metodologias inovadoras, Avaliação continuada de conteúdos, Motivação dos alunos à aprendizagem, Apoio pedagógico, lição de casa atrelada a assimilação de conteúdo e demais ações correlatas.
- II. Gestão Escolar e Formação Docente; Cursos, treinamentos, capacitações, oficinas.;
- III. Recursos Escolares: envolvem a questão do material didático, equipamentos, laboratórios e infraestrutura em geral;
- IV. Clima Escolar: refere-se à relação entre professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade, participação das famílias e da comunidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre os fatores que influenciam o desempenho escolar começaram com o Relatório Coleman (Apud Brooke, Soares, 2008), marcou o início das pesquisas sistêmicas na área da educação sobre eficácia escolar. Desde então, esses trabalhos têm se aprimorado tecnicamente e ganhado destaque no campo acadêmico-científico. A avaliação em larga escala e os indicadores de desempenho estão se tornando cada vez mais integrados às políticas educacionais e ao cotidiano das escolas.

Pesquisas sobre a eficácia escolar, como as conduzidas por Murillo (2005) e Brooke e Soares (2008), buscam compreender os diversos fatores que influenciam o desempenho dos alunos e a qualidade da educação oferecida. Esses estudos investigam aspectos como a gestão escolar, as práticas pedagógicas, o ambiente escolar e o envolvimento da comunidade, procurando identificar quais elementos são decisivos para alcançar um desempenho escolar satisfatório.

Fernández Díaz e González Galán (1997) observaram um aumento significativo no interesse por pesquisas sobre a eficácia das escolas, refletindo uma busca crescente por evidências que possam orientar a melhoria contínua da educação. Apesar das críticas e questionamentos persistentes sobre a utilização e interpretação dos dados, esses estudos desempenham um papel crucial ao fornecer insights valiosos para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e contextualizadas.

A evolução dessas pesquisas destaca a importância de uma abordagem baseada em evidências para entender e aprimorar o desempenho escolar. Isso inclui a necessidade de uma análise crítica dos dados coletados, considerando o contexto e as particularidades de cada escola, para garantir que as políticas implementadas realmente atendam às necessidades dos alunos e contribuam para uma educação de qualidade.

De acordo com Murillo (2005), os estudos em eficácia escolar passaram por uma evolução significativa ao longo dos anos, desenvolvendo e aperfeiçoando diversos instrumentos estatísticos para medir os ganhos de aprendizagem de maneira mais precisa e detalhada. Essas ferramentas

avançadas possibilitaram uma análise mais robusta dos dados educacionais, permitindo identificar tendências e padrões que antes passavam despercebidos.

Os estudos longitudinais, que acompanham os mesmos alunos ao longo do tempo, têm sido particularmente valiosos para compreender a evolução individual dos estudantes. Esses estudos revelam como diferentes fatores influenciam o desempenho escolar ao longo dos anos, proporcionando uma visão mais completa e dinâmica do processo educativo. A identificação e compreensão desses elementos permitem aos educadores e formuladores de políticas desenvolver estratégias mais eficazes para melhorar a qualidade da educação. Isso pode incluir intervenções direcionadas, como programas de apoio específico para alunos de baixa renda, iniciativas de treinamento para professores e melhorias na infraestrutura escolar.

No Brasil, esses estudos emergiram no início dos anos 2000, mas ainda são escassos e isso se deve à predominância de uma abordagem teórica e filosófica centrada no paradigma do conflito e na luta de classes no meio acadêmico brasileiro, o que limita estudos sistêmicos sobre boas práticas escolares. Essa limitação resulta em uma quantidade restrita de artigos e pesquisas sobre o tema no Brasil e em Portugal, onde a discussão sobre boas práticas escolares está enraizada nesse paradigma, dificultando a definição de qualidade devido à sua natureza multidimensional e subjetiva, que requer uma ampla discussão política e filosófica (Calderón; Gomes; Borges, 2016).

É essencial que os processos e procedimentos que sustentam os sistemas de informação educacional sejam continuamente avaliados e aperfeiçoados. Ignorar o potencial desses sistemas para produzir informações úteis é privar o meio acadêmico e, quiçá, o profissional, de instrumentos importantes e cientificamente validados.

A literatura acadêmica (Borges, Calderón, 2020; Martins, Calderón, 2020; Teodoro, Martins, Calderón, 2021) destaca que, em unidades localizadas em regiões de vulnerabilidade social, diversas boas práticas contribuem para a eficácia escolar. Dentre elas, há necessidade de uma atenção especial às metodologias de ensino e às práticas pedagógicas é fundamental para garantir que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso inclui a

adoção de estratégias didáticas inovadoras, a personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e a utilização de avaliações formativas para orientar o aprendizado contínuo; um ambiente escolar positivo e acolhedor é essencial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos; uma gestão escolar que envolva todos os envolvidos na tomada de decisões dando voz a toda comunidade escolar; além da parceria entre a escola e as famílias uma vez que a participação dos pais nas atividades escolares, reuniões e eventos fortalece a comunicação e o suporte aos estudantes, além de criar um vínculo mais forte entre a escola e a comunidade.

O referencial teórico consultado neste trabalho demonstrou que, em escolas de alto desempenho, inclusive aquelas situadas em contextos socioeconomicamente vulneráveis, são implementadas ações planejadas e coordenadas. Essas ações são realizadas com responsabilidade e rigor, mantendo coerência com os objetivos propostos e as metas estabelecidas. Em outras palavras, as práticas adotadas estão intimamente relacionadas às expectativas em termos de resultados a serem alcançados.

Neste contexto científico-acadêmico, a presente pesquisa confirma que a análise de exemplos bem-sucedidos de escolas eficazes, considerando cada contexto, peculiaridade e desafios específicos, está diretamente relacionada à busca por soluções e hipóteses para a melhoria gradual dos resultados escolares.

Estudos de casos de escolas eficazes (Teodoro; Martins; Calderón, 2021; Martins; Calderón, 2020) mostram que a implementação de estratégias bem definidas e adaptadas às necessidades locais pode superar as barreiras impostas por condições socioeconômicas adversas. Através da análise cuidadosa de tais exemplos, é possível identificar práticas e políticas que podem ser replicadas ou adaptadas para melhorar o desempenho em outras escolas.

Esta pesquisa evidencia que o sucesso educacional não depende apenas de recursos financeiros, mas também de uma gestão eficiente, de práticas pedagógicas eficazes e de um ambiente escolar positivo. A identificação e a disseminação de boas práticas são fundamentais para orientar gestores e educadores na implementação de melhorias contínuas em suas

escolas, visando alcançar melhores resultados acadêmicos e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

A pesquisa identificou sete escolas no município de Santo André que superaram suas metas projetadas em relação ao Ideb por dois ciclos consecutivos, com duas delas alcançando esse feito por três ciclos, mesmo em um contexto globalmente apreensivo e desafiador. Isso sugere que, apesar das dificuldades contextuais, práticas escolares bem direcionadas e executadas podem efetivamente contribuir para a busca da eficácia educacional.

Ficou evidente que a busca por um ensino de qualidade deve ser contínua e que as ações para esse fim exigem entendimento e esforços conjuntos dos membros da escola e da comunidade. Por esse motivo, acredita-se que o constante monitoramento dos dados secundários deve ser parte integrante da rotina de gestão escolar, não como uma atividade separada, mas como uma conclusão natural de um processo contínuo. Em síntese, entendeu-se que a melhoria do aprendizado, convertido em alcance de bons resultados são possíveis através de um trabalho colaborativo e constante. Ao identificar e implementar essas práticas eficazes, as escolas podem não apenas atingir suas metas, mas também promover uma melhoria contínua na qualidade da educação oferecida a todos os alunos. Essas práticas incluem a utilização de métodos de ensino inovadores, a criação de um ambiente escolar positivo e colaborativo, e o envolvimento ativo de toda a comunidade escolar.

Além disso, a análise dos fatores que contribuem para o bom desempenho dos alunos pode ajudar as escolas a identificar áreas de melhoria e a desenvolver estratégias específicas para enfrentar desafios. Isso pode envolver a adaptação de currículos, a formação contínua de professores, e o uso de dados para orientar decisões pedagógicas. Em suma, a compreensão e aplicação dos determinantes de bom desempenho e das melhores práticas escolares podem ser fundamentais para garantir que as escolas possam oferecer uma educação de alta qualidade, atendendo às necessidades diversas de seus alunos e preparando-os para o sucesso futuro.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa G.; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Ed.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Félix. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. ja/mar, p. 250-275, 2021 <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p250-275>

ARAÚJO, Edileuza Ferreira de. Pandemia da COVID-19, seus reflexos no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 5, p. 283–292, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/93>. Acesso em 20 out. 2023.

ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação na educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil, **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>

BALL, Stephen J. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em 05 maio 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A Nova Filantropia, o Capitalismo Social e as Redes de Políticas Globais em Educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. <https://DOI.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i228.576>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, fev. 2012.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BRAGA, Daniel Santos. **Desigualdades de infraestrutura nas escolas de ensino fundamental de Minas Gerais**: distribuição territorial e organização federativa. FAE - FACULDADE DE EDUCAÇÃO - Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (Doutorado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/40786>

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes "excedentes" nos anos 1960: a superlotação das universidades e um "torvelinho de situações improvisadas". **Educarem Revista** [online], n. 51, pp. 123-144, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100009>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb resultados e Metas**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 12 de novembro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico do SAEB**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em 08 de abril de 2024 às 18:50h.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sobre a ANA**. Disponível em <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em 31 de março de 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2014

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). **Nota Informativa do Ideb 2021**. 2021. Disponível para download em:  
[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2021/nota\\_informativa\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf). Acesso em 19 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Localize por escola**. Disponível em  
<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em 10 de abril de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores Educacionais**. Disponível em  
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 19 de dezembro de 2023.

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

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MARTINS, Edivaldo Cesar C. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do Ideb. **Educação em Debate**, Fortaleza, anos 35-38 - nºs. 66-71 jul/dez. 2013, jan./jun., jul/dez. 2014, jan./jun., jul/dez. 2015, jan./jun. 2016

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e Desafios. In: Volume II – **Série Diálogos e Proposições: planos de ação para a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais / organização de Amanda Sangy Quiossa ... [et al.] – 1.ed. – Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2017. Disponível em:**  
[https://www.researchgate.net/publication/340243575\\_Avaliacao\\_em\\_larga\\_escala\\_na\\_Educacao\\_Basica\\_usos\\_e\\_tensoes\\_teorico-epistemologicas](https://www.researchgate.net/publication/340243575_Avaliacao_em_larga_escala_na_Educacao_Basica_usos_e_tensoes_teorico-epistemologicas). Acesso em 25 mar. 2023.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 28-58, mar. 2020. ISSN 2175-2753.  
[http://dx.DOI.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281](http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281).

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GOMES, Cleber Fernando; BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 653–679, jul. 2016.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 121–128, jan. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100014>

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**

**em Educação**[online], v. 16, n. 59, pp. 229-258, 2008.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.]

CRISTÓBAL, Mariela X. Danoso. ¿Cuánto incide la gestión directiva en los resultados Escolares? Un estudio desde el marco para la buena dirección en Chile. **Revista Extramuros-UMCE**, ISSN 0719-1286, Chile, v. 11, n. 10, p. 29-42, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo. V. 18, n. 2, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAAEv.23, n. 3, p. 483-495, 2007.

FARIA, Pollyanna Silva de Paulo; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Índice de desenvolvimento da educação básica e eficácia escolar: evidências de uma pesquisa comparativa. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 1–20, 2021. <https://doi.org/10.5902/2318133842610>

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

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREITAS, Luis Carlos [et. al]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Excelência com equidade**: As lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico. Relatório de pesquisa, Fundação Lemann e Itaú BBA, 2014-2015. <https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade>

GARCIA, Paulo Sérgio; BRITO, Carlos Alexandre F. Indicadores educacionais atrelados ao professor: Falta de formação ou negligência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0498–0520, 2022. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14052>

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nélío. Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: o que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores. **Educação** [S. l.], v. 40, n. 1, p. 83–96, 2017. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.20063>

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro; ROMEIRO, Maria do Carmo; BASSI, Marcos Sidnei. A eficácia das escolas de ensino fundamental do ABC

Paulista **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 115-134, 2016.  
<http://dx.DOI.org/10.14244/1982719917845>

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil.  
**Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n.09, p. 7-18, mai./ago.  
2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas,  
2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São  
Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Cynthia Da Silva Avelino. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR  
NO PROCESSO EDUCACIONAL. In: **Anais Educação e Formação  
Continuada na Contemporaneidade. Anais...**Natal (RN) Evento on-line -  
Amplamente Cursos, 2019. Disponível em:  
[https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/236163-A-IMPORTANCIA-  
DA-GESTAO-ESCOLAR-NO-PROCESSO-EDUCACIONAL](https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/236163-A-IMPORTANCIA-DA-GESTAO-ESCOLAR-NO-PROCESSO-EDUCACIONAL) . Acesso em: 25  
abr 2024

GOMES, Manoel Messias. Saeb: definição, características e perspectivas.  
**Revista Educação Pública**, v. 19, nº 6, 26 de março de 2019. Disponível em:  
[https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-  
caracteristicas-e-perspectivas](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas)

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa  
científica**. Campinas:Alínea, 2001. 80 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da  
pré escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993a.

JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ  
FILHO, Mário; DALBERIO, Osvaldo (Orgs). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed.  
Unesp/FHDSS,2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de  
metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira:  
escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os  
pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LORDÉLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. (orgs.).  
**Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA,  
2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0931-5. Disponível em SCIELO Books:  
<http://books.scielo.org/>.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**.

Curitiba: Editora Positivo, 2009.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensiones\\_soos\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensiones_soos_livro.pdf)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP:Cortez, 2005.

MARTINS, Edivaldo César C. **Construindo uma Escola Eficaz: Boas Práticas Escolares e Fatores de Alto Desempenho em Escolas de Alta Vulnerabilidade Social**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), 2015, 224p.

MARTINS, Edivaldo César C. CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação educacional: fatores contextuais de eficácia escolar em cenários de alta vulnerabilidade social. **Pesquisa E Debate Em Educação**, 10(1), 1138–1159. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32025>.

MARTINS, Edivaldo César C. CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação educacional: Fatores contextuais de eficácia Escolar em cenários de alta Vulnerabilidade social. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 1138-1159, jan. /jun. 2020. Acesso em 25 jan. 2023.

MARTINS, Edivaldo César C. CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1297-1327, jul. /set. 2019. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.062.ao05>

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte:Autêntica, 2013.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. As características dos indivíduos são determinantes para as desigualdades regionais em educação no Brasil? Uma análise para os anos de 2004 e 2014. **[REOESTE] Rev. Econ. do Centro-Oeste**, Goiânia, v.4, n.2, pp. 57-78, 2018.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier; ROMÁN, Marcela Román. La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. **Revista de Educación**, v.18, n.58, p. 893-924, 2013. Disponível em: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661086/distribucion\\_murillo\\_RE\\_2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661086/distribucion_murillo_RE_2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em 18 maio. 2022.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), **La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2003. PDF baixado em em 07 maio 2023.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa

en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103201>. Acesso em 10 maio 2022.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Hacia Un Modelo De Eficacia Escolar. Estudio Multinivel Sobre Los Factores De Eficacia En Las Escuelas Españolas. **REICE -Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación**, v. 6, n. 1, p. 4-28, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160102>. Acesso em 10 maio 2022.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier; CARRASCO, **Marcela Román**. ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 15, n. 3, p. 27-50, 2011. Disponível em <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20406>. Acesso em 30 ago. 2022.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier; REYES, Hernández Castilla. “La Equidad en la investigación sobre eficacia escolar”. Professorado. **Revista de Currículum y Formación de Professorado**, v. 15, n. 3, p. 3-8, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230001> Acesso em 10 maio 2022.

MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. La investigación sobre ‘eficacia escolar’ a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. **Tendencias Pedagógicas**, [S. l.], v. 9, p. 111–130, 2015. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1842>. Acesso em 30 ago. 2022

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.5-23, 2005.

PARO, Vitor H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. [S.l.: s.n.], 2018.

PARO, Vitor H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, SãoPaulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987. Acesse aqui. <https://www.vitorparo.com.br/artigos-para-baixar/>

PARO, Vitor H. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político e pedagógico da escola. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. p.19-45. ISBN: 978-85-7587-146-1. Acesse aqui. <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/cap-4-o-trabalho-do-diretor-escolar-diante-do-carater-politico-pedagogico-da-escola-2012.pdf>

RAMOS, Mozart Neves et al... Uma análise longitudinal do Ideb em municípios de médio portedo estado de São Paulo. **Ensaio: Avaliação e Políticas**

**Públicas em Educação**, v. 31, n. 118, p. e0233818, jan. 2023.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103818>

RIBEIRO, Renato Melo; SOUSA, Sandra Zákia. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e250287, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287>

ROSA, Sanny Silva da. Políticas Regulatórias, Subjetividade E Os Entraves à Democracia Na Escola Pública Brasileira: Contribuições à Pesquisa Curricular. **Currículo Sem Fronteiras** v. 19, n. 3, p. 12-31, 2019  
<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.03>

SAMMONS, Pam; BAKKUM Linda. Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la literatura. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 15, n. 3, p.9-26, 2011. Disponível em: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230002>. Acesso em 29 set 2022.

SAMMONS, Pam. **School Effectiveness and Equity: Making connections**. Reading: CfBT.2007.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMMONS, Pam. *et al.* Explorando o impacto da liderança escolar nos resultados dos alunos. Resultados de um estudo de escolas academicamente melhoradas e eficazes na Inglaterra, **International Journal of Educational Management**, v. 25, n. 1, p. 83-101, 2011.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal, **Lei Orgânica do Município de Santo André**. 1990. Disponível em: [http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=473&Itemid](http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=473&Itemid).

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. Plano Municipal de Educação – PME. **Lei nº9.723/2015 do Município de Santo André**. 2015. Disponível em: <http://santoandre.educacao.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Lei-Ordinaria-9723- Arquivo-PDF.pdf>.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. **História de Santo André**. Disponível em: <https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/servicos/1001/historia-de-santo-andre/>. Acesso em 24 abr. 2024.

SANTO ANDRÉ, Prefeitura Municipal. **História de Santo André**. 2023. Disponível em: <https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/servicos/1001/historia-de-santo-andre/>. Acesso em: 02 maio 2024.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de



avaliação: por uma avaliação democrática e emancipatória. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015.

<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>

SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 51-57, maio./ago. 2012.

Disponível em; <http://ri.uepg.br:8080/riuepg//handle/123456789/808>. Acesso em 10 abr. 2024.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação). **A Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Disponível em:

<http://ri.uepg.br:8080/riuepg//handle/123456789/808>

SILVA, Anália Priscila de Almeida; PINTO, Viviane Aparecida; BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A avaliação como ferramenta pedagógica: perspectivas do processo avaliativo nos dias atuais a partir do cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental de Formiga/MG. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 30, 10 ago. 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/30/a-avaliacao-como-ferramenta-pedagogica-perspectivas-do-processo-avaliativo-nos-dias-atuais-a-partir-do-cotidiano-de-uma-escola-de-ensino-fundamental-de-formigamg>.

Acesso em 04 abr 2024.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun.2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como **evidência** da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. e 0167, 2021. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167> .

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do

Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, set. 2013. <https://DOI.org/10.1590/S0101-73302013000300013>.

SORDI, Mara Regina. Avaliação da aprendizagem universitária de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: CASTANHO, M; VEIGA, I. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2001.

SOUSA, Sandra Zakia. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.94, p.43-49, ago. 1995.

SOUSA, Sandra Zákia & OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de**

**Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, José Eduardo Pereira de. Avaliação em Larga Escala, o senso comum, críticas e ponderações. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 139–156, 2019. <https://doi.org/10.36311/2447-780X.2019.v5n2.11.p139>

TEODORO, Wanderson L.; MARTINS, Edivaldo César C.; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. **Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade**. <https://doi.org/10.14244/198271994997>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Home**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 maio 2024

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES, Luis Fernando A. E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. 2007 **X SemeAD: Seminários Em Administração Da FEA-USP**, 1–16, 2017. <http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>

VIEIRA, Vera Lucia Marschall; ALMEIDA, Janaina Aparecida Mattos de. **A função social da escola pública**: a especificidade do trabalho na sala de aula. 2016.

USCS, **Manual De Orientações Para Elaboração E Apresentação Do Produto Educacional**, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao>. Acesso em 19 mar. 2024.

## APÊNDICE A

### Rubrica de Identificação, Avaliação e Monitoramento para Gestores Escolares

#### I. Práticas Pedagógicas

Indicador	Iniciante	Desenvolvendo	Satisfatório	Avançado
<b>Utilização de Metodologias Inovadoras</b>	Pouca ou nenhuma utilização de metodologias inovadoras.	Implementação inicial de algumas metodologias inovadoras com resultados inconsistentes.	Uso regular de metodologias inovadoras com resultados positivos.	Uso consistente e integrado de metodologias inovadoras com resultados excelentes e mensuráveis.
<b>Avaliação Continuada de Conteúdos</b>	Avaliações esporádicas e sem planejamento contínuo.	Implementação de algumas avaliações contínuas, mas sem integração completa.	Avaliações contínuas bem planejadas e aplicadas regularmente.	Sistema robusto de avaliações contínuas com feedback frequente e estratégias de melhoria.
<b>Motivação dos Alunos à Aprendizagem</b>	Poucas iniciativas de motivação e engajamento dos alunos.	Algumas iniciativas de motivação, com impacto limitado.	Iniciativas regulares de motivação com bom engajamento dos alunos.	Ambiente altamente motivador com alunos engajados e participativos.
<b>Apoio Pedagógico</b>	Apoio pedagógico raro ou inexistente.	Apoio pedagógico disponível, mas limitado.	Apoio pedagógico regular e acessível aos alunos que precisam.	Apoio pedagógico amplo, personalizado e proativo.
<b>Lição de Casa Arelada à Assimilação de Conteúdo</b>	Lição de casa sem relação clara com a assimilação de conteúdo.	Lição de casa ocasionalmente alinhada com a assimilação de conteúdo.	Lição de casa regularmente alinhada com a assimilação de conteúdo.	Lição de casa sempre alinhada com a assimilação de conteúdo e integrada ao processo de aprendizagem.

#### II. Gestão Escolar e Formação Docente

Indicador	Iniciante	Desenvolvendo	Satisfatório	Avançado
<b>Gestão Escolar</b>	Falta de planejamento e gestão eficaz.	Planejamento e gestão básicos, com algumas melhorias identificáveis.	Gestão eficiente com bons resultados em várias áreas.	Gestão exemplar com resultados consistentes e inovação na administração escolar.
<b>Formação Docente: Cursos, Treinamentos, Capacitações, Oficinas</b>	Pouca ou nenhuma oferta de formação continuada.	Ofertas de formação esporádicas e não estruturadas.	Formação continuada regular e estruturada, com impacto positivo.	Formação continuada extensa, integrada ao desenvolvimento profissional, com resultados evidentes na prática pedagógica.

### III. Recursos Escolares

Indicador	Iniciante	Desenvolvendo	Satisfatório	Avançado
<b>Material Didático</b>	Material didático insuficiente e desatualizado.	Material didático disponível, mas com lacunas significativas.	Material didático adequado e atualizado.	Material didático abrangente, atualizado e inovador.
<b>Equipamentos</b>	Equipamentos insuficientes e/ou obsoletos.	Equipamentos disponíveis, mas com limitações significativas.	Equipamentos adequados e em bom estado de uso.	Equipamentos modernos, bem mantidos e suficientes para todas as necessidades pedagógicas.
<b>Laboratórios</b>	Ausência de laboratórios ou uso muito limitado.	Laboratórios disponíveis, mas subutilizados.	Laboratórios adequados e regularmente utilizados.	Laboratórios modernos, bem equipados e integrados ao currículo.
<b>Infraestrutura Geral</b>	Infraestrutura inadequada e necessitando de reparos urgentes.	Infraestrutura básica, com algumas áreas necessitando de melhorias.	Infraestrutura adequada e bem mantida.	Infraestrutura excelente, bem mantida e inovadora.

### I. Clima Escolar

Indicador	Iniciante	Desenvolvendo	Satisfatório	Avançado
<b>Relação entre Professores, Alunos, Funcionários, Famílias e Comunidade</b>	Relações tensas e pouco colaborativas.	Relações cordiais, mas com pouca colaboração efetiva.	Relações positivas e colaborativas na maioria das vezes.	Relações harmoniosas e altamente colaborativas, com forte senso de comunidade.
<b>Participação das Famílias e da Comunidade</b>	Pouca ou nenhuma participação das famílias e comunidade.	Participação esporádica das famílias e comunidade.	Participação regular e envolvimento das famílias e comunidade.	Alta participação e envolvimento ativo das famílias e comunidade nas atividades escolares.

## **ANEXO A**

### **Compromisso Todos pela Educação**

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

1. estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
2. alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
3. acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
4. combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
5. combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
6. matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
7. ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
8. valorizar a formação ética, artística e a educação física;
9. garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
10. promover a educação infantil;
11. manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

12. instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
13. implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
14. valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
15. dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
16. envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
17. incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
18. fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
19. divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
20. acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
21. zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
22. promover a gestão participativa na rede de ensino;
23. elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
24. integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
25. fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos

educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

26. transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
27. firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
28. organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.