

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

Alessandra Cristina Matheus de Paiva Pereira

**EFICÁCIA ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL: MAPEANDO
ESCOLAS NO ABC PAULISTA**

**São Caetano Do Sul - SP
2023**

ALESSANDRA CRISTINA MATHEUS DE PAIVA PEREIRA

**EFICÁCIA ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL: MAPEANDO
ESCOLAS NO ABC PAULISTA**

**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
Co-orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**São Caetano Do Sul - SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Paiva Pereira, Alessandra Cristina Matheus de.

Eficácia Escolar e Vulnerabilidade Social: Mapeando Escolas no Abc Paulista. / Alessandra Cristina Matheus de Paiva Pereira. - 2023. 215f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Wandercil; Co-orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS – São Caetano do Sul, 2023.

Eficácia Escolar; Indicadores; Avaliação em Larga Escala; Vulnerabilidade; Gestão Escolar. I. Wandercil, Marco. 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 14/12/2023 pela Banca
Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

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

Ao meu PAI, já em outro plano, e à minha MÃE, perdida em sua mente, que se orgulhem da filha; ao meu marido e às minhas filhas por me motivam a ser melhor a cada dia...

AGRADECIMENTOS

Gratidão à vida emprestada pelo Criador, que, ao cunhar-me humana, dotou-me com incríveis capacidades de amar, sonhar, sorrir e pensar!

Ao Prof. Dr. Marco Wandercil, meu orientador, expresso minha mais sincera gratidão por guiar-me com magnanimidade pelos intrincados caminhos da pesquisa. Obrigada pelas vezes em que foi meu psicólogo, respeitando meus momentos, manejando minha ansiedade com divertida habilidade, tolerando minhas crises epistemológicas e embarcando comigo nas mais inusitadas ideias. Marco, você foi realmente sensacional, talvez não tenha se dado conta, mas serei eternamente agradecida por sua paciência, por seu incentivo e por sua amizade!

Ao Prof. Dr. Nonato Miranda, pela co-orientação, principalmente quando essa ainda configurava-se um projeto em construção.

Sou grata à USCS, pelo ambiente acadêmico que me permitiu vivenciar momentos únicos e conhecer pessoas que ocuparam espaço em minhas lembranças, e pela oportunidade de participar do PAD-Programa de Aperfeiçoamento Docente.

Minha imensa gratidão estende-se a todos os professores do PPGE-USCS, cada ideia e argumento presentes nesta dissertação dedico a seus ensinamentos e contribuições, com destaque ao Prof. Dr. Paulo Sérgio, pelo incentivo à pesquisa quantitativa, ainda que inconsciente (ou não!), e pelas contribuições juntamente com o Prof. Dr. Adolfo Calderón, pelas significativas contribuições no meu processo de qualificação e ao Prof. Dr. Edivaldo Martins, por prontamente aceitar a solicitação de participar da banca da minha defesa.

À Prof^a Ana Silvia, expresso minha admiração e gratidão pelo carinho, confiança e inspiração proporcionadas principalmente nas reuniões da CPG! À Prof^a Sanny da Silva Rosa, pelo incentivo sempre crítico e reflexivo.

À Escola de Direito – campus Barcelona, em especial à Filomena Alvarez e à Prof^a Dr^a Cinira Melo.

Ao meu marido Wilson, meu alicerce, agradeço pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e, acima de tudo, pela compreensão da importância que a educação tem para mim. Obrigada, por ser sempre meu Norte, quando me senti perdida!

Às minhas filhas, Giovanna e Mariana, verdadeiras estrelas guias do meu caminho. À Giovanna, agradeço por dedicar horas preciosas me ensinando

matemática. À Mariana, por sempre se preocupar com meu bem-estar e garantir que eu me mantenha hidratada. Cada conquista pertence a vocês!!!

Aos meus amados "filhos tortos", Felipe e Júnior, sou profundamente grata a vocês, por garantir a conectividade à internet e por auxiliar com interpretação estatística!

Sou grata a tudo e todos pela companhia nesta jornada!

...“os experientes conhecem o ‘**quê**’, mas não o ‘**por que**’, mas aqueles outros (os sábios) conhecem o ‘**por que**’ e a **causa**.” Aristóteles, [981a 12]

RESUMO

No contexto educacional brasileiro, a educação é vista tanto como um reflexo dos desafios socioeconômicos quanto como uma ferramenta para superá-los. Apesar dos avanços no acesso e qualidade educacional, questionamentos surgem sobre o reconhecimento da eficácia escolar evidenciada por meio de dados provenientes de avaliações em larga escala, sobretudo as do Saeb, divulgadas à sociedade através dos resultados do Ideb. Evidencia-se que no geral, as avaliações padronizadas, concentram-se principalmente na dimensão cognitiva da aprendizagem, com ênfase em leitura e solução de problemas, cujos melhores resultados tendem a ser alcançados pelos filhos de famílias com maior capital econômico e cultural, enquanto aqueles provenientes de ambientes familiares marcados pela pobreza e baixa escolaridade, especialmente materna, apresentam resultados aquém do esperado. Diante dessas considerações emergiram questionamentos, cuja pesquisa buscou responder: Com base na interpretação de dados públicos secundários, qual seria a metodologia para identificar escolas eficazes de uma região? Quais escolas estaduais, localizadas na Região Metropolitana do Grande ABC Paulista, suplantaram o contexto de vulnerabilidade, superando as metas estabelecidas pelo Ideb nos últimos seis ciclos (2011-2021), levando em conta critérios de eficácia e equidade? O objetivo principal foi desenvolver uma metodologia baseada na análise de dados secundários para mapear escolas estaduais nesta região que superaram as metas do Ideb de 2011 a 2021, considerando critérios de eficácia e equidade. Através de métodos mistos, a dissertação apoiou-se inicialmente em uma revisão bibliográfica, seguida da coleta e análise de dados secundários sobre indicadores complexos e contextuais. O estudo, organizado em capítulos expõe, origem e aplicação dos termos 'eficácia' e 'eficiência' no ambiente educacional; traz uma revisão da literatura sobre pesquisas científicas relacionadas à eficácia escolar, publicadas em português, na década de 2012 a 2022 e apresenta um mapeamento das escolas eficazes da região metropolitana do ABC, analisando a influência e relevância de índices contextuais nas avaliações nacionais. A metodologia empregada identificou 27 escolas estaduais na Região Metropolitana do Grande ABC que demonstraram eficácia ao longo dos seis ciclos do Ideb. Como produto final, propôs-se um e-book com ferramentas e metodologias para o acompanhamento dos dados do Ideb, bem como sua utilização na elaboração de um planejamento estratégico alinhado às metas de qualidade educacional, destacando a relevância destes dados, mas rejeitando seu uso para a prática de ranqueamento.

Palavras-chave: eficácia escolar; indicadores; avaliação em larga escala; vulnerabilidade; gestão escolar.

ABSTRACT

Within the Brazilian educational context, education acts both as a mirror to socioeconomic challenges and a means to overcome them. Despite progress in educational quality, doubts arise regarding school efficacy, often gauged by the Saeb evaluations and reflected in the Ideb scores. Generally, standardized evaluations mainly focus on the cognitive dimension of learning, emphasizing reading and problem-solving. Superior results are typically achieved by children from families with higher economic and cultural capital, while those from backgrounds marked by poverty and low maternal education often underperform. This research aimed to interpret public secondary data to develop a methodology for identifying effective schools in a region and pinpointing state schools in the Metropolitan Region of Grande ABC Paulista that exceeded Ideb targets from 2011 to 2021, focusing on efficacy and equity criteria. Employing mixed methods, the study began with a literature review, followed by the collection and analysis of secondary data on complex and contextual indicators. The research, structured in chapters, delves into the genesis and application of 'efficacy' and 'efficiency' in the educational setting, offers a review of school efficacy research from 2012 to 2022, and maps effective schools in the ABC metropolitan area, analyzing the significance and impact of contextual indices on national evaluations. The applied methodology identified 27 state schools in the Grande ABC Metropolitan Region that exhibited efficacy throughout the six Ideb cycles. The final outcome proposes an e-book offering tools and methodologies for tracking Ideb data and its alignment with strategic planning towards educational quality goals. The study underscores the importance of this data but discourages its use for ranking practices..

Keywords: school efficacy; indicators; large-scale evaluation; vulnerability; school management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Processo de “retroalimentação” entre o Nível Sócio Econômico (NSE) e a Melhora da Educação	20
Figura 2 - Complexo Intermunicipal do Grande ABC.....	23
Figura 3 – As três etapas da análise	42
Figura 4 – Esquematização do mecanismo de Busca para seleção de artigos.....	43
Figura 5. Faixas de Vulnerabilidade Social	48
Figura 6 - Região Metropolitana de São Paulo: Sub - Regiões e Municípios	48
Figura 7 – Do SAEP(1988) ao PNE(2014-2024)	65
Figura 8 - Quadro sinótico das zonas argumentativas do debate sobre avaliações externas (Continuum argumentativo)	67
Figura 9 – Quantidade de Publicação por ano	68
Figura 10 - Diagrama de Zipf do corpus composto pelos 24 resumos	73
Figura 11 Nuvem de Palavras decodificadas a partir das palavras-chave dos artigos (n=24).....	74
Figura 12 Nuvem de Palavras decodificadas a partir do resumo dos artigos (n=24).....	75
Figura 13 Gráfico de Similitude Lexical extraído a Resumo dos artigos (n=24)	77
Figura 14 - Árvore máxima de similitude por meio do conteúdo dos resumos (n=24)	78
Figura 15 – Agrupamento dos artigos (n=24) em categorias de assunto	99
Figura 16 – Dendograma da CHD – Classificação Hierárquica Descendente.....	101
Figura 17 – AFC – Baseado na caracterização ordinal dos artigos.....	102
Figura 18 – Dendograma CHD - Classificação Hierárquica Descendente com Nuvem de palavras por Classes (n=5)	104
Figura 19 – Gráfico da AFC Análise Fatorial de Correspondência	105
Figura 20 - Contribuição dos indicadores	112
Figura 21: Cálculo do Ideb	117
Figura 22 Representação Visual das etapas de delimitação de EBAF.....	123
Figura 23 – Fórmulas lógicas para seleção de escolas EBAF eficazes ABCDMRR	124
Figura 24 - Exemplo de Descritores da matriz de referência do Saeb	136
Figura 25 - Escala de proficiência de Português e Matemática.....	137
Figura 26 – Escala de proficiência do Saeb – Língua Portuguesa e Matemática... ..	138

Figura 27 - Percentil das escolas em relação aos ciclos e níveis de ICG	145
Figura 28 - Percentual de Estudantes por nível e faixa do INSE do SAEB 2021 - Brasil	147
Figura 29 - Percentil das escolas em relação aos ciclos e níveis do Inse	149
Figura 30 - IVS do Estado de São Paulo (2018-2021)	150
Figura 31 - IVS do País no durante a década de 2011 a 2021	151
Figura 32 - IVS (IPEA) dos Municípios onde se encontram as 27 escolas.....	151
Figura 33 - Distribuição das escolas pelo IVS	152
Figura 34 - Processo de seleção Idesp - EBAF	154
Figura 35 - Comparativo entre as Médias Ideb e Idesp do Estado de São Paulo ..	156
Figura 36 – IDEB Município de Diadema e Escolas de Diadema.....	159
Figura 37 – – IDEB Município de Mauá e Escola de Mauá	159
Figura 38 – IDEB Município de Ribeirão Pires e Escolas de Ribeirão Pires (n=2) ..	160
Figura 39 – IDEB Município de Rio Grande da Serra e Escolas de Rio Grande da Serra (n=3)	160
Figura 40 – IDEB Município de Santo André e Escolas de Santo André (n=3)	161
Figura 41 – IDEB Município de São Bernardo do Campo e Escolas de São Bernardo do Campo (n=5)	161
Figura 42 – IDEB Município de São Caetano do Sul e Escola de São Caetano do Sul (n=1).....	162
Figura 43 - Escolas Eficazes Ciclos 2013 e 2015.....	164
Figura 44 - Escolas Eficazes Ciclos 2019 e 2021.....	164
Figura 45 - Fórmulas lógicas para seleção de escolas EM/NEM eficazes ABCDMRR	198
Figura 46 - Representação Visual das etapas de delimitação - EM/NEM	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Amarração Metodológica	37
Quadro 2 – População de cada município estudado	49
Quadro 3 Caracterização dos artigos selecionados- Palavras chave - n=24	69
Quadro 4: Estatística da Análise do Corpus n=24.....	72
Quadro 5 – Categorização dos artigos selecionados	80
Quadro 6: Níveis de complexidade gerados pelo cálculo do Índice de Complexidade da Gestão (ICG).	119
Quadro 7 – Níveis do Indicador de Nível Socioeconômico 2011; 2013 e 2015.....	120
Quadro 8 – Níveis do Indicador de Nível Socioeconômico 2019 e 2021	121
Quadro 9 – Máscara de Anonimato das Escolas.....	126
Quadro 10 – Valor Observado e Valor Observado do Ideb dos Municípios(2011-2021)	158
Quadro 11- Resultado das escolas eficazes baseado nas análises com Ideb Município e Idesp	163
Quadro 12 - Paradigma Multidimensional de análise de Sistemas.....	167
Quadro 13 - Estrutura do Tutorial de Identificação de Escolas Eficazes - Resumo do PPT.	169
Quadro 14 - Dados do Município de Diadema.....	191
Quadro 15 - Dados do Município de Mauá	192
Quadro 16 - Dados do Município de Ribeirão Pires	193
Quadro 17 - Dados do Município de Rio Grande da Serra.....	194
Quadro 18 - Dados do Município de Santo André	195
Quadro 19 - Dados do Município de São Bernardo do Campo	196
Quadro 20 - Dados do Município de São Caetano do Sul.....	197
Quadro 21 - Informações sobre a Vulnerabilidade Social dos Municípios da Região do ABC Paulista com ênfase para Mauá e São Caetano do Sul, mencionados no Capítulo 3:.....	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas de Educação Básica Anos Finais	125
Tabela 2 - Escolas de Educação Básica Anos Finais (Atualizada)	126
Tabela 3 – 27 Escolas que superaram projeções individuais no Ideb (2011-2021)	127
Tabela 4 - Estatísticas descritivas dos valores observados e projetados de 2011 a 2021.	131
Tabela 5 - Média dos valores de Ideb Projetados e Observados.....	132
Tabela 6 - Estatística Descritiva do Indicador de Rendimento ao longo dos ciclos	134
Tabela 7 – Descritivo das Notas de Matemática nos ciclos de 2011-2021	134
Tabela 8 - Descritivo das Notas de Matemática nos ciclos de 2011-2021	135
Tabela 9 - Análise Descritiva das Médias em Português e Matemática	137
Tabela 10 – Correlação entre Desempenho e Fluxo	139
Tabela 11 - Comparativo entre Médias de Nota(desempenho) e Ideb	139
Tabela 12 – Inserção de caracteres alfanuméricos (string) para caracteres numéricos(number) do ICG	143
Tabela 13 - Classificação do ICG das Escolas Eficazes.....	143
Tabela 14 - Correlação entre ICG e Ideb observado das escolas	146
Tabela 15 - Índice Nível Socioeconômico das escolas eficazes	147
Tabela 16 - Correlação entre Inse e Ideb observado das escolas	149
Tabela 17 – Escolas por Município que superaram o Idesp em 5 ou 6 ciclos (n=34)	155
Tabela 18 - Ideb e Idesp das Escolas Eficazes ABC (n=27).....	156
Tabela 19 - Escolas de Ensino Médio e Novo Ensino Médio.....	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

ACA - Análise de Conteúdo Automatizada

AEA - *American Evaluation Association*

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

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IPVS - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

IVS – Índice de Vulnerabilidade Social

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRAMUTEQ – *Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

JCEE - *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*

KEC - *Key Evaluation Checklist*

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

NSE – Nível Sócio Econômico

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAER - Programa de Avaliação Externa da Rede

PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA *Programme for International Student Assessment*

PNE - Plano Nacional da Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

SARESP -

SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados

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

MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 AS TRILHAS DA PESQUISA	32
2.1 Eficácia em Foco: Contextualização e Compreensão Conceitual	32
2.2 Fundamentação Teórica.....	32
2.2.1 Aspectos Conceituais	32
2.2.3 Contexto e Campo teórico	33
2.2.4 Eficácia como valor agregado.....	35
2.2.5 Eficácia escolar: um tema que ainda apresenta contrapontos.....	36
2.2.6 Referenciais de construção metodológica	36
2.3 Procedimentos Metodológicos	37
2.3.1 Matriz de Amarração Metodológica	37
2.3.2 Revisão da literatura	38
2.3.3 Processo Metodológico na Revisão do “Estado do Conhecimento”	41
2.3.4 Processo de seleção das escolas eficazes.....	44
2.3.5 A seleção dos índices de influência contextual.....	47
2.4 A Região Metropolitana do Grande ABC Paulista – As sete cidades	48
2.5 A busca pela excelência: o contexto como propulsor do alto desempenho	50
2.5.1 Eficácia: um constructo de gênese administrativa	50
2.6 Dimensões de eficácia e a eficiência no cenário educacional	54
2.6.1 Divergências e convergências à efetividade das “tecnologias políticas”	54
2.7 Eficácia escolar em perspectiva: reflexões sobre pontos de vista contrastantes	59
2.8 Avaliações em Larga Escala como um meio de verificação da eficácia	62

3 EFICÁCIA ESCOLAR REVISITADA: um estudo das publicações da última década (2012 – 2022) ”	68
3.1 Arrolamento de Pesquisas Científicas sobre a temática da eficácia escolar valendo-se da metodologia de “Estado do Conhecimento”.....	68
3.2 Além das Palavras: abordagem de análise textual do conjunto de textos selecionado.....	70
3.2.1 Preparação do Corpus Textual.....	71
3.2.2 Estatísticas (análises lexicográficas) e confecção da nuvem de palavras.....	72
3.2.3 Análise de Similitude.....	75
3.3 Organização dos artigos em categorias.....	79
3.3.1 Interpretação e análise textual: resenhando conteúdo de cada produção.....	80
3.3.2. Estabelecendo as classes por meio da ACA.....	100
3.3.3 Processo de Desconstrução Textual: ponderações, inferências e correlações acerca dos conteúdos explorados.....	107
4 EFICÁCIA EM DADOS	111
4.1 – Narrativas e Números: Abordagens Quantitativas nas Ciências Humanas	111
4.2 – Dados abertos de indicadores: uma ferramenta de acompanhamento constante aliada à Pesquisa e à Gestão Escolar.....	112
4.2.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conceito, cálculo e impressões.....	114
4.2.2 Indicador de Complexidade de Gestão (ICG).....	119
4.2.3 Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse).....	119
4.2 Mapeamento das Escolas do complexo metropolitano do Grande ABC, por meio dos dados abertos.....	122
4.2.1 Etapas seletivas realizadas a partir do Excel®.....	122
4.2.2 Mascando a identificação das escolas selecionadas:.....	126
4.2.3 Primeiras impressões a partir da análise da trajetória das escolas eficazes (N=27).....	127
4.2.4 Análise dos dados com auxílio do SPSS 18.....	130

4.2.5 Perscrutando o Ideb das 27 escolas: Taxa de Aprovação ou Resultados em Testes?.....	133
4.2.6 Efeito território e Efeito escola – conceitos relevantes para análise da eficácia (qualidade)	140
4.2.7 Agregando novas variáveis à base de dados das escolas eficazes	142
4.2.8 Indicador Nacional (IDEB) e Indicador Estadual (IDESP).....	153
4.2.9 O valor intrínseco das escolas eficazes não refletido em ranqueamentos ..	157
5 PRODUTO EDUCACIONAL	166
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICE A	191
Município de Diadema	191
Município de Mauá	192
Município de Ribeirão Pires	193
Município de Rio Grande da Serra	194
Município de Santo André.....	195
Município de São Bernardo do Campo	196
Município de São Caetano do Sul	197
APÊNDICE B	198
APÊNDICE C	200
ANEXO 1	201
ANEXO 2	203
ANEXO 3	205
ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	205
ANEXO 4	208
ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	208

MEMORIAL

“O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular, ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximadamente adequado” (LUKÁCS, 1978, p. 112).

Em meu *Curriculum Vitae*, em habilidades, estão liderança democrática, visionária e humanizada, daí eu paro para refletir sobre essas palavras, e embora imbuídas de conceitos mercadológicos... como alguém humano, com visão de futuro e inclinado a ouvir para tomar decisões possa sentir-se só? Talvez isso aconteça porque desta posição, por mais que se ouça e se tenha um olhar individual, a tomada de decisão exigirá sempre uma ação coletiva.

Desde a infância, sempre me senti confortável no ambiente escolar participava de tudo. Na antiga sétima série, me envolvi com a análise sintática e percebi que ser professora seria meu projeto de vida! No entanto, optei por cursar Psicologia em 1991, e dois anos depois, minha vida teve um giro drástico, quando meu pai foi diagnosticado com câncer e sem perspectiva de recuperação. Tranquei a faculdade e engravidei, na esperança de que meu pai pudesse conhecer a neta antes de falecer..., nem sempre os planos se realizam, e ela salvou a avó da depressão.

Em 2002, já com duas filhas, retomei os estudos, tornando-me professora de português no colégio mantido pela mesma mantenedora da faculdade. Em 2006, tinha minhas turmas pela manhã, era monitora de latim e participava de um grupo de tradução de textos latinos na USP, na intenção de fazer mestrado em Letras Clássicas na mesma universidade. Uma reativação do Lúpus me afastou das atividades laborais e acadêmicas por quase dois anos. Em 2009, voltei à docência e ingressei como aluna especial na USP, traduziria "Valério Máximo", contudo fui surpreendida pela direção com um convite para assumir a coordenação do Ensino Médio do Colégio. Escolhas! Além da segunda licenciatura em Pedagogia, especializei-me em liderança escolar, psicopedagogia e em neurociência voltada à educação. Em 2012, assumi a direção. Vivenciei que a gestão de uma escola exige, tenacidade, empatia e assertividade, nem sempre proporcionais, e embora geralmente se pense a educação em um tripé: ALUNO – ESCOLA – CONHECIMENTO, para o gestor de escola privada, tal relação teria uma melhor representatividade em um polígono.

De um lado existe um mantenedor (que independente de sua formação, tira o seu

sustento “daquele negócio”), portanto o maior número de alunos com o menor custo possível, é sempre uma ideia a se considerar; em outro há uma família que não se importaria de investir menos, na garantia de um melhor serviço, afinal, vivemos numa sociedade capitalista, e dadas às exceções ou guardadas devidas proporções, tal impasse é um fato.

Há o lado do professor e aluno, ensino e aprendizagem, direitos e deveres, formação humana e integral, ou seja, a escola e suas relações cognitivas, biológicas e sociais. E em meio a todo esse contexto, há uma figura: o diretor da escola, que expresso pela ótica de Luckás (1978), atua como um elemento particular que media a relação entre o singular (o aluno) e o universal (o sistema educacional), compreendendo as necessidades e particularidades de cada aluno, ao mesmo tempo em que atua para garantir que o sistema educacional como um todo atenda aos objetivos e valores universais.

Esta capacidade de refletir sobre a individualidade dos alunos e, ao mesmo tempo, trabalhar para desenvolver estratégias que possam ser aplicadas de forma mais ampla em toda a escola, é o que dá vazão ao desenvolvimento desta pesquisa. Desenvolvê-la não se resume apenas a articular métodos e fundamentação teórica na busca de respostas a uma problemática central, mas tem me proporcionado a oportunidade de compreender os processos educativos numa esfera mais ampla. O contato com diversas realidades e perspectivas distintas tem permitido uma experiência crítica e reflexiva, afetando minha atuação profissional e minhas convicções e responsabilidades de forma retroativa.

1 INTRODUÇÃO

*“As pistas e os sinais do que é eficaz são muito variados e dependem do contexto e da história particular de cada escola”
(Pérez et al., 2004, p. 15 – tradução da autora).*

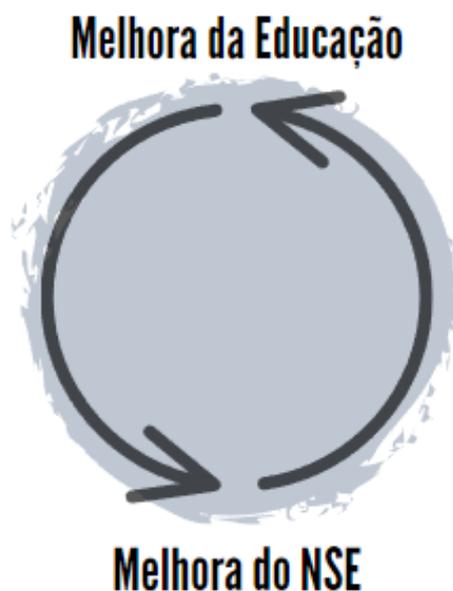
As palavras acima acenderam reflexões e conjecturas que nortearam a formulação da problemática central deste trabalho. Após a leitura inferencial do trecho, extraído de obra organizada por Pérez *et al.* (2004)¹, cuja publicação, embora já conte com duas décadas, converte-se ainda em uma inspiradora leitura àqueles que buscam compreender os desafios e as possibilidades da educação em contextos marcados pela vulnerabilidade social. A série de estudos de caso elencados nesta coletânea traz exemplos palpáveis de práticas pedagógicas exitosas que podem inspirar educadores e gestores escolares a buscar soluções inovadoras e efetivas, visando à qualidade da educação oferecida a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Isso porque os relatos destacam escolas que atendiam alunos economicamente desfavorecidos e, mesmo assim, alcançaram altos padrões de aprendizado sem negligenciar a inclusão social.

Resultados análogos foram observados em estudos subsequentes (Medeiros; Oliveira, 2013; Soligo, 2016; Monteiro, 2018) no qual, os autores afirmam que, para impactar o nível educacional dos jovens, é essencial não apenas modificar as suas características individuais e de suas famílias, como também convertê-las em educação por meio de mecanismos sociais. Estes autores concordam que, para influenciar positivamente a educação dos jovens, é imperativo não somente focar nas características individuais e familiares, mas também canalizá-las para a educação através de mecanismos sociais. Desse modo, apenas investir no aprimoramento de características individuais, como competências educacionais, ou na melhoria do desempenho das escolas públicas, não se revela suficiente para mitigar a disparidade educacional. Para tais pesquisadores, a estratégia necessária transcende as intervenções pontuais e demanda a implementação de políticas públicas que possam atenuar o peso da condição socioeconômica, de forma que as respostas a essas

¹ “Este livro não é autoindulgente. Juntamente com a UNICEF desafiamos todos os membros da nossa sociedade a aumentar seu compromisso. Através dela poderemos aprofundar e aprimorar a Reforma Educacional, favorecendo alunos de setores mais pobres, de modo que nenhuma criança e nenhuma escola fique para trás.” (Bitar, S. 2003 *Apud* Pérez et al., 2004, p. 2).

características pessoais e familiares possam efetivamente auxiliar na diminuição da desigualdade educacional em escala regional.

Figura 1- Processo de “retroalimentação” entre o Nível Sócio Econômico (NSE) e a Melhora da Educação



Fonte: Autora (2023), a partir de Soligo (2016) e Monteiro (2018)

No contexto brasileiro, o acesso expandido à educação e a melhoria dos níveis de escolaridade são vistos como essenciais para o desenvolvimento regional. Isso se deve ao fato de que a educação pode melhorar as habilidades e conhecimentos dos indivíduos, aumentando a produtividade econômica, fomentando a inovação e criando oportunidades de mobilidade social que, juntas, podem contribuir para a redução da pobreza e da desigualdade. Sendo um direito humano fundamental, a educação configura-se um motor de melhoria em diversos aspectos sociais e econômicos, principalmente em um país como o Brasil, que enfrenta desafios significativos nesses aspectos. Estratégias que envolvam a educação como um ponto central podem levar a transformações sociais positivas e a um crescimento econômico mais inclusivo e equitativo. Políticas educacionais que focalizam a qualidade do ensino e a equidade no acesso à educação são particularmente importantes para garantir que todos os cidadãos possam contribuir e se beneficiar do crescimento do país.

A despeito dos avanços observados tanto no acesso quanto na qualidade educacional, as taxas de conclusão escolar permanecem insuficientes e o desempenho acadêmico dos estudantes ainda deixa a desejar, sobretudo quando se

pondera o investimento realizado. Há, ainda, um debate em curso sobre a pertinência dos currículos educacionais e das estratégias adotadas em relação às demandas contemporâneas. Contudo, é notório que o Brasil tem avançado na avaliação da qualidade do ensino, consolidando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como um indicador de referência, alinhando-se, assim, aos padrões estabelecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Fahel *et al.*, 2012).

Medeiros e Oliveira (2013, p. 566-567), aferram-se ainda à ideia de que:

Saber se a origem social é o principal determinante da estratificação educacional no Brasil é, essencialmente, um problema empírico. Saber se esse quadro pode ser revertido vai um pouco além disso. Uma coisa é identificar que as escolas, tais como são atualmente, não são capazes de compensar o peso da origem social no desempenho educacional; outra é concluir que porque hoje as escolas não revertem desigualdades, jamais poderão revertê-las a uma velocidade satisfatória. *A ponte lógica entre “o que é” e “o que pode ser” depende, em parte, de como a evidência empírica é interpretada, e isso se aplica, evidentemente, aos estudos sobre o Brasil.* [...] não há dúvida de que o peso da origem social no desempenho educacional das crianças e jovens brasileiras é muito grande. Isso significa que, para explicar as desigualdades regionais em educação, muito mais importante que as diferenças na qualidade das escolas das várias regiões são as diferenças nas populações adultas de cada região (grifo da autora).

Diante desses exemplos, emergiram alguns questionamentos que foram decisivos para definir a linha teórico-lógica desta pesquisa. O primeiro foi fruto da tentativa de identificar e distinguir o significado da palavra ‘eficaz’, mediante um contexto tão amplo e complexo como o educacional. Ciente desta amplitude, fez-se necessário compreender, ou melhor, delimitar sobre qual contexto, adjetivado como eficaz, a pesquisa iria debruçar-se: público ou privado, infantil, fundamental ou médio?

O segundo questionamento surgiu devido à demanda por particularidade, ressaltada, inclusive, pelo pronome indefinido "cada", que frequentemente confere um valor de destaque. Esse pronome sublinha que "toda e qualquer" escola possui um contexto e uma história únicos. Sob essa ótica, considera-se prudente elucidar tal emprego à luz das reflexões de Lukács (1978; 2010), que o associa às particularidades do objeto. Para o filósofo, o termo "particular" refere-se a um aspecto ou elemento específico dentro de um conjunto mais abrangente. No processo de construção do conhecimento, argumenta que a compreensão do particular é fundamental para se obter uma perspectiva mais ampla e profunda do todo. "A particularidade é, portanto, a categoria que sugere que a verdadeira realidade só pode

ser capturada mediante o estudo detalhado das particularidades de cada fenômeno em sua relação com o conjunto" (Lukács, 1978, p. 258).

À vista disso, obtém-se clareza de que a análise do particular precisa ser feita dentro de um contexto histórico, social e político ampliado, para que se possa discernir as relações entre as partes e como elas interagem com o todo. Na perspectiva filosófica de Lukács, entender as particularidades dos fenômenos observados é essencial para construir teorias científicas que os expliquem de maneira precisa e detalhada. Contudo, essa compreensão não deve ser desvinculada da busca pela universalidade das leis gerais que regem tais fenômenos. "A particularidade é o ponto de partida para o estudo científico, mas o objetivo é alcançar a universalidade. Através da análise das particularidades, podemos entender as leis universais que governam a realidade" (Lukács, 2010, p. 169).

Retomando a ideia de que as 'pistas' e os 'sinais' admitem múltiplas interpretações e considerando para estes termos os significados de "caminho" para o primeiro e "indicação ou reconhecimento de algo" para o segundo (Dicio, 2023), seria correto considerar os resultados de avaliações em larga escala como um indicativo para o reconhecimento de eficácia nas escolas?

Na busca por pressupostos que pudessem elucidar tais indagações, manteve-se um caminho lógico, cujo objetivo fosse afunilar tais interrogativas materializando assim uma problemática plausível de ser analisada, cujo objetivo era especificar e delimitar essas indagações, culminando em uma problemática passível de análise. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino no Brasil pode ser ofertado de duas maneiras, coexistindo instituições educacionais públicas e privadas (Brasil, 1996). Diante dessa premissa legal, a primeira tarefa deste estudo foi contextualizar o escopo da pesquisa. Assim, considerando a linha de pesquisa "Gestão Escolar e Políticas Públicas" à qual o trabalho está associado, optou-se por excluir referências a escolas do setor privado, focando somente em instituições públicas. Dessa forma, escolas vinculadas às Redes Municipais e aquelas que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais foram também excluídas, centralizando os esforços na Rede Estadual de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio (ou Novo Ensino Médio²). Contudo, o escopo ainda era

² **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017). Complementada pelo Currículo Paulista, por meio da **Deliberação 186, de 30 de julho de 2020.** Conselho Estadual de

vasto, razão pela qual a pesquisa foi geograficamente delimitada às escolas estaduais situadas nos municípios que compõem o Complexo Intermunicipal Grande ABC – Região Metropolitana do Estado de São Paulo.

Composto por sete cidades interligadas (Figura 2), o Complexo Intermunicipal Grande ABC, ou ABCDMRR, é responsável pelo planejamento, pela articulação e pela definição de ações de caráter regional.

Figura 2 - Complexo Intermunicipal do Grande ABC



Fonte: Consorcioabc.sp.gov.br (2022)

Todas estas sete cidades oferecem educação pública vinculada à Rede Estadual de São Paulo, contemplando total ou parcial a oferta do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio. Entretanto, observa-se que embora pertencentes a uma mesma Rede de Ensino e alocadas de forma proximal, as unidades escolares do Grande ABC Paulista apresentam resultados variados, quando considerados seus desempenhos expressos pelos dados do Ideb³, ratificando a ideia de ‘variadas as pistas e os sinais’ descritas na alusão de Pérez *et al.* (2003).

No Brasil, a criação de mecanismos de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), um conjunto de avaliações

Educação de São Paulo (São Paulo, 2020).

³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

aplicado a cada dois anos que permite que “as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino público avaliem a qualidade da educação básica” [...], trouxe transformações significativas no panorama educacional, cujo resultado serve de indicativo oferecendo [...] “subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências” (Brasil, 2022, p. 1).

Ao fazer uso dos resultados de tais avaliações como base para a definição de políticas educacionais e para distribuição de recursos, os indicadores educacionais passaram a ganhar centralidade na agenda tanto de gestores, quanto de dirigentes dos sistemas de ensino. Estes indicadores, que incluem taxas de aprovação e índices de proficiência em leitura e matemática (resolução de problemas), são frequentemente usados para avaliar o sucesso ou as deficiências do sistema educacional (Soares; 2011; Soares; Xavier, 2013; Martins; Calderón, 2019; Panassol, 2020; Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021; Soares; Soares; Santos, 2023).

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, registradas no Censo Escolar⁴, compõem o Ideb, configurando-se em importante ferramenta para acompanhamento da melhoria de qualidade da educação básica, pois permite que sejam traçadas metas específicas de desempenho para cada escola e para cada rede de ensino, com base em dados objetivos de aprovação e desempenho dos alunos.

Ao combinar o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, o Ideb leva em conta tanto a questão da aprendizagem quanto da eficiência do sistema educacional. Sendo assim, um sistema que apresente altos índices de aprovação, mas com baixo desempenho dos alunos nas avaliações, terá sua eficiência questionada. Por outro lado, um sistema que apresente altos índices de desempenho e altas taxas de evasão escolar ou retenção de alunos, também será alvo de críticas.

Muitas destas críticas direcionadas ao Ideb, são de cunho mais técnico, relacionadas à metodologia no cálculo da nota média (Soares; Xavier, 2013; Soares; Soares; Santos, 2023), além de estudos que questionam as concepções de qualidade educacional promovidas por avaliações em larga escala, argumentando que elas têm uma visão tecnicista e limitada da educação (Freitas, 2012; Sousa, 2014; Alves; Assis,

⁴ Principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira.

2018). Entretanto:

[...] o índice tem conquistado cada vez mais prestígio, tendo sido, em 2014, incorporado ao Plano Nacional de Educação (PNE), que o tomou como base para o estabelecimento das metas a serem atingidas até 2021: média de 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; de 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e de 5,2 no ensino médio. [...] conferindo o respaldo de síntese da qualidade da educação básica no Brasil. (Araújo; Codes; Underman, 2019, p. 8)

Isto posto, Claudia Costin (2018) aborda também a relevância da avaliação educacional para acompanhar e melhorar a qualidade do ensino brasileiro, destacando que a avaliação deve ser vista como um processo contínuo e integrado, envolvendo desde a definição de objetivos e metas até a análise dos resultados e a tomada de decisões. A educadora enfatiza que:

[...] o gestor escolar tem papel fundamental na condução do processo de avaliação, pois é ele quem deve mobilizar a equipe pedagógica para que a avaliação seja vista como uma oportunidade de melhoria contínua da qualidade do ensino. Além disso, o gestor deve garantir que os resultados da avaliação sejam utilizados para subsidiar a elaboração de planos de ação, de projetos pedagógicos e de políticas educacionais mais efetivas e inclusivas. (Costin, 2018, p. 3).

Diante do exposto, fomenta-se, outra indagação: A localização geográfica da escola, ou mais especificamente, as características de seu entorno, poderiam influenciar a diversidade observada nos resultados do Ideb? De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, atualizados até dezembro de 2019, existem 13.151 aglomerados subnormais no Brasil, distribuídos em 734 municípios em todos os estados, totalizando 5.127.747 domicílios. Na região metropolitana de São Paulo, os municípios de São Bernardo do Campo e Mauá apresentam proporções significativas de domicílios em aglomerados subnormais, com 18,15%⁶ e 22,85%⁷, nesta ordem, destacando a vulnerabilidade social dessas áreas,

⁵ A Nota Técnica acompanha a divulgação do mapeamento preliminar dos Aglomerados Subnormais, feito pelo IBGE como preparação para a operação do Censo Demográfico 2020, adiado para 2021, em razão da pandemia de COVID-19. Trata-se, dessa forma, de uma antecipação de resultados, o que objetiva fornecer à sociedade informações para o enfrentamento da pandemia do Corona vírus (Sars CoV-2), informações especialmente importantes para estas áreas vulneráveis das cidades brasileiras. Nos Aglomerados Subnormais, residem, em geral, populações com condições socioeconômicas, de saneamento e de moradia mais precárias. [...] os resultados definitivos dos Aglomerados Subnormais serão divulgados após a realização da operação censitária, podendo sofrer ajustes.

⁶ Estimativa de Domicílios Ocupados em Aglomerados Subnormais, segundo municípios com mais de 750 mil habitantes – Maiores proporções em relação ao total de domicílios ocupados (IBGE, 2020, p.9).

⁷ Estimativa de domicílios ocupados em Aglomerados Subnormais, segundo municípios entre 350 mil e 750 mil habitantes - Maiores proporções em relação ao total de domicílios ocupados (IBGE, 2020, p. 9).

sendo essa informação pertinente para esta pesquisa, uma vez que se encontra voltada para essas áreas urbanas precárias.

Segundo o IBGE (2020), nos aglomerados subnormais:

[...] residem, em geral, populações **com condições socioeconômicas, de saneamento e de moradia mais precárias**. [...]

Os Aglomerados Subnormais são formas de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia (públicos ou privados) para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, **carência de serviços públicos essenciais**⁸ e localização em áreas que apresentam restrição à ocupação (IBGE, 2020, p. 2).

As informações apresentadas, sugeriram uma indagação adicional sobre a relação entre a localização da escola e a diversidade nos resultados do Ideb. O próprio trabalho de Pérez *et al.* (2004), complementado por Muñoz e Raczynski (2005), destaca, dentre outros pontos, a dificuldade de mensurar a eficácia e a efetividade escolar.

Em geral, as avaliações padronizadas em vários países concentram-se principalmente na dimensão cognitiva da aprendizagem, com ênfase na medição do conhecimento por meio de habilidades em áreas específicas, como leitura e solução de problemas, “conhecimentos básicos para a aquisição dos demais componentes curriculares, como História, Química etc., e, portanto, integrantes da ideia de qualidade educacional” (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021, p. 256). Pérez *et al.* (2004, p. 21) mostram-se favoráveis a essa abordagem, defendendo que “se a criança não adquirir essas habilidades na escola, será difícil argumentar que a escola tenha sido eficaz”. Contudo, também salientam a influência das desigualdades sociais nos resultados da aprendizagem de crianças e adolescentes.

Os melhores resultados tendem a ser alcançados pelos filhos de famílias com maior capital econômico e cultural, enquanto aqueles provenientes de ambientes familiares marcados pela pobreza e baixa escolaridade, especialmente materna, apresentam resultados aquém do esperado. Esta relação levou a trabalhos que sugeriam que os resultados da aprendizagem refletem mais as condições de origem dos alunos do que a qualidade da instrução escolar.

Estudos pioneiros na área educacional defendiam, consistentemente, o nível socioeconômico como um fator preponderante para o sucesso escolar. O estudo de

⁸ Precariedade de serviços públicos essenciais, como iluminação elétrica domiciliar, abastecimento de água, esgoto sanitário e coleta de lixo regular (IBGE, 2020, p. 2).

Coleman *et al.* (1966), intitulado *Equality of Educational Opportunity*, apresentou visões desfavoráveis e desencorajadoras sobre o desempenho da escola e dos professores, afirmando que as diferenças de desempenho entre os alunos não estavam relacionadas a fatores escolares, e sim a fatores socioeconômicos e culturais (Pérez *et al.*, 2004; Brooke; Soares, 2008; Medeiros; Oliveira, 2013; Oliveira, 2020).

Na direção do Relatório Coleman encontram-se outros estudos, como o produzido por Plowden (1967) na Inglaterra, os trabalhos de Bourdieu (1964) e Passeron (1970) na França, seguidos por Bernstein (1971) também na Inglaterra (Murillo Torrecilla, 2003; Pérez *et al.*, 2004; Brooke; Soares, 2008; Oliveira, 2020). Somados a estes, estão Bowles e Levin (1968); Moynihan (1968); Hanushek e Kain (1972) cujas teorias encontram-se baseadas no processo *input – output* (Murillo Torrecilla, 2003), desconsiderando-se o processo ocorrido entre os polos.

No entanto, o estudo foi alvo de críticas de pesquisadores que argumentaram que o relatório não considerava adequadamente a qualidade da escola, subestimando o papel de outros fatores escolares que também contribuíam para o desempenho do aluno. Assim, no início dos anos de 1970, essa tese foi reavaliada e reestruturada por outros acadêmicos que reconheceram a relevância dos processos dentro do contexto escolar.

Por exemplo Weber (1971) propôs a tese das *outliers*, escolas localizadas em lugares desfavorecidos e que contradiziam os resultados do Relatório Coleman. Outro relevante trabalho foi o organizado por Ronald Edmonds (1979), do qual se extraiu o "modelo dos 5 fatores" comuns a escolas consideradas eficazes. Além disso, pesquisadores americanos, liderados por Brookover *et al.* (1979), publicaram o trabalho *School social systems and student achievement* no mesmo ano em que pesquisadores ingleses, liderados por Rutter *et al.* (1979), apresentaram um estudo longitudinal de 12 escolas secundárias localizadas em Londres, denominado *Fifteen thousand hours* (Murillo Torrecilla, 2003; Oliveira, 2020).

Ao longo da década de 1980, os estudos sobre eficácia escolar evoluíram para um modelo analítico-sistêmico reconhecendo as variáveis de contexto: entrada, processo e saída. Contudo, foi apenas na década de 1990 que os modelos multiníveis de análise da eficácia escolar se consolidaram, impulsionados pelo avanço tecnológico e pela disseminação de bancos de dados educacionais.

[...]as teorias multinível constituem proposições teóricas sobre diversos tópicos e têm como característica principal o reconhecimento do papel

preditor desempenhado por variáveis oriundas de diferentes níveis. [...] Teorias multinível têm sido pouco utilizadas no Brasil nas pesquisas empíricas do campo da psicologia e da educação, embora, no que concerne à avaliação educacional, a sua utilização tenda a ser mais frequente (ANDRADE; LAROS, 2007; FERRÃO, 2003; FRANCO; BONAMINO, 2001; JESUS; LAROS, 2004; SOARES, 2004; SOARES; ALVES, 2003). A reduzida utilização de teorias multinível também está presente nas pesquisas internacionais em psicologia e educação. Ainda assim, algumas evidências revelam o interesse que este assunto desperta entre psicólogos e pesquisadores desde a década de 1980. Portanto, conta-se com indicadores suficientes que permitem inferir o interesse, de longa data, pelo estudo da natureza destes modelos, assim como a importância de melhor entender as contribuições que podem oferecer para a compreensão de comportamentos humanos” (Puente-Palacios; Laros 2009, p 350 - mantida formatação original).

Esses modelos possuem uma estrutura hierárquica que permite distinguir as características do aluno, da sala de aula, da escola e do ambiente, oferecendo várias perspectivas para perceber as inter-relações entre as variáveis definidas nos diferentes níveis. Um dos aspectos mais importantes desses modelos é a teoria da contingência e as condições organizacionais que facilitam os processos primários da escola. Sobre teoria da contingência, os autores Almeida; Garcia; Freire, 2020, p.163), teorizam que essa:

[...]foi uma das teorias administrativas mais influentes da segunda metade do século XX e continua sendo no século XXI. É dela que vem a compreensão de que não há nada absoluto nas organizações ou na teoria administrativa, pois tudo é relativo. De acordo com Chiavenato (2014), a teoria parte do princípio de que não existe um modelo ideal para atender a todos os tipos de organizações e seus panoramas, pois existe apenas uma única certeza, a saber: a constante necessidade de mudanças em todos os aspectos, sejam eles internos ou externos. Ela nos possibilita afirmar, portanto, que não podemos garantir que um aspecto (técnica, estratégia, processo organizacional, estrutura, tecnologia, etc.) de uma organização possa ser aplicado a outras organizações da mesma forma, pois nelas, sejam públicas ou privadas, os ambientes e os fatores (internos e externos, individuais e coletivos) são diferentes” (Almeida; Garcia; Freire, 2020, p. 163).

Atualmente, os modelos multinível são amplamente empregados em estudos sobre eficácia escolar, permitindo uma análise mais intrincada das relações entre os fatores escolares e o desempenho estudantil. Estes modelos proporcionam uma compreensão mais ampla das condições que influenciam a eficácia escolar, possibilitando intervenções mais direcionadas e eficientes no ambiente educacional (Murillo Torrecilla, 2003; 2005; Puente-Palacios; Laros, 2009).

Diante desse panorama, emergiu a reflexão: considerando as características demográficas e territoriais da Região Grande ABCDMRR, o que seria considerada uma escola em contexto social desfavorecido? Para elucidá-la, foi preciso estabelecer

critérios para identificar a vulnerabilidade de uma escola. Entre as opções disponíveis estão o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)⁹, do portal Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), que demarca áreas com níveis entre 5 e 6¹⁰, ou ainda o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), disponibilizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

A partir de todas as considerações supracitadas, suscitaram questionamentos, cuja pesquisa buscou responder:

Por meio da interpretação de dados públicos secundários, qual seria a metodologia para identificar escolas eficazes de uma região? Quais escolas estaduais, localizadas na Região Metropolitana do Grande ABC Paulista, suplantaram o contexto de vulnerabilidade, superando as metas estabelecidas pelo Ideb nos últimos seis ciclos (2011-2021), levando em conta critérios de eficácia e equidade?

Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa é desenvolver uma metodologia que, por meio da análise documental de dados públicos secundários, permita o mapeamento de escolas estaduais na Região Metropolitana do Grande ABC Paulista, localizadas em áreas vulneráveis, que ultrapassaram as metas estabelecidas pelo Ideb nos seis últimos ciclos (2011-2021), considerando critérios de eficácia e equidade.

Para galgá-lo será necessário percorrer objetivos secundários como: I) identificar e contextualizar o conceito de eficácia adotado no contexto educacional; II) relacionar o constructo de eficácia escolar à qualidade da educação, por meio de arrolamento de Pesquisas Científicas sobre a temática da eficácia escolar valendo-se para tal da metodologia de “estado do conhecimento”; III) Apresentar informações relevantes sobre o Ideb e outros índices que contribuem para a verificação da eficácia escolar; IV) Mapear as escolas da Região Metropolitana do Grande ABC Paulista, por meio do cruzamento de dados secundários; V) Compreender a utilidade dos dados provenientes do Ideb em prol do planejamento estratégico da escola, desenvolvido, por meio de um produto educacional¹¹, tendo como público alvo, gestores de escolas

⁹ Os sete grupos do IPVS resumem as situações de maior ou menor vulnerabilidade às quais a população se encontra exposta - sendo 1 para baixíssima e 7 para alta (rurais). Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/pdf/ipvs/mun3548708>. Acesso em 04.05.2022

¹⁰ 5- (vulnerabilidade alta - setores urbanos) 6- (vulnerabilidade muito alta - aglomerados subnormais) 7- alta (setores rurais)

¹¹ Conforme Regimento do Mestrado Profissional em Educação da USCS (PPGE), o Trabalho Final de Curso deve ser apresentado na forma de Dissertação, acompanhado de um Produto Educacional, compreendido como uma produção técnico tecnológica (PTT) resultante do trabalho de pesquisa, com

estaduais.

A pesquisa é justificada pela relevância de um ensino de alta qualidade no progresso de uma sociedade equitativa, e na crença de que isso pode ser alcançado com a ajuda vinda dos esforços e da atuação dos profissionais que atuam na área. Contudo, o termo "eficácia escolar", especialmente quando ligado a resultados de avaliações em larga escala, é motivo de debate acadêmico. Alguns estudiosos, como Slee; Weiner (2001), Ball (2002), Dionísio (2010), Libâneo (2012) e Champagnatte *et al.*(2021), veem o termo com ressalvas, associando-o a avaliações interpretadas como reflexos limitados do verdadeiro desempenho escolar. Todavia, há olhares mais amplos e pragmáticos que compartilham das considerações de Murillo Torrecilla (2011, p. 175) de que:

[...] não cabe dúvidas, tanto nas disposições de caráter político quanto nas decisões tomadas diariamente em relação à organização e ao funcionamento das instituições de ensino e das salas de aula, sobre como a influência desta linha de pesquisa é profunda. Tanto, que sem ela, a educação em todo o mundo seria diferente (Tradução da autora).

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para um entendimento mais completo e preciso da eficácia escolar e seus desdobramentos na prática educativa (Brooke; Soares, 2008; Brooke; Cunha, 2011; Fernandes, 2013; Souza, 2019; Calderón; Borges, 2020; Cruz; Nigrini, 2022), que reconhecem no Ideb um avanço à educação brasileira permitindo que se tenha uma dimensão geral sobre a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas do país, servindo, inclusive, como mobilizador de ações para a melhoria do espaço escolar.

As problemáticas levantadas convergem para a necessidade de um estudo utilizando métodos mistos concomitantes, a fim de compreender melhor a confluência de dados quantitativos e qualitativos. Inicialmente recorre-se à revisão bibliográfica, apresentada sob forma de "Estado do Conhecimento" (Romanowski; Ens, 2006; Martínez; Quiterio, 2016) seguida pela coleta e análise de dados secundário, conferindo assim uma abordagem teórica integradora ou mista (Creswell, 2007; Paranhos *et al.*, 2016) Tal procedimento permitirá a combinação de dados quantitativos e qualitativos, cujos resultados obtidos serão interpretados

vistas a contribuir para promover mudança, inovação e qualificação das práticas educacionais, bem como dos processos de gestão nas redes ou sistemas e instituições escolares de Educação Básica (USCS, 2022, p1)

qualitativamente, à luz do embasamento teórico, aprofundando a compreensão dos resultados quantitativos.

A dissertação está organizada em capítulos seguindo uma estrutura lógica:

No primeiro capítulo, serão discutidos os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, abrangendo a origem e aplicação dos termos 'eficácia' e 'eficiência' no ambiente educacional e científico. O segundo trará uma revisão da literatura sobre pesquisas científicas relacionadas à eficácia escolar, publicadas em português, na década de 2012 a 2022, seguindo a metodologia de Estudo do conhecimento. O terceiro capítulo concentrar-se-á no mapeamento das escolas eficazes da região metropolitana do ABC, analisando a influência e relevância de índices contextuais nas avaliações nacionais. Por fim, o quarto capítulo propõe um produto educacional que visa fornecer ferramentas e metodologias para o acompanhamento dos dados do Ideb e sua utilização na elaboração de um planejamento estratégico alinhado às metas de qualidade educacional. O produto mescla contribuições pragmáticas da gestão democrática de Sander (2007) com foco na melhoria do desempenho dos alunos e a promoção da justiça social, na visão de Murillo Torrecilla (2015).

Motivada pelo diálogo entre o pensamento de Pérez *et al.* (2004) e a afirmação de Passone (2019, p. 152) de que “a particularidade de nossas escolas públicas” mantém sua realidade ainda “desconhecida por muitos gestores e autoridades educacionais”, a presente pesquisa, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Impacto das Avaliações em escolas Inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social da rede pública estadual do Grande ABC Paulista, pretende ao elencar as escolas que se destacaram, fornecer um material de consulta e referência teórica para pesquisas futuras, contribuindo com produções científicas de estudos de caso e etnográficas voltados à peculiaridade dessas escolas, desvelando condicionantes que as levaram a atingir seus objetivos, ainda que localizadas em bolsões de pobreza. Adicionalmente, a pesquisa enfatiza a importância dos dados do Ideb como ponto de partida para a criação de um Planejamento Estratégico em escolas estaduais.

2 AS TRILHAS DA PESQUISA

2.1 Eficácia em Foco: Contextualização e Compreensão Conceitual

O presente capítulo desempenha um papel relevante nesta dissertação no intuito de estabelecer não somente as bases teóricas e os procedimentos metodológicos sobre os quais a pesquisa foi construída, como são exploradas as fundamentações de teorias, de paradigmas e de conceitos que serviram como alicerces para este trabalho. Além disso, destaca-se a preocupação com a produção ética da pesquisa, não apenas para preencher uma lacuna identificada na problemática central, mas também para influenciar futuras pesquisas no campo de estudos em eficácia escolar.

O objetivo é descrever o embasamento sólido e lógico que levaram as decisões tomadas no estudo, proporcionando uma visão abrangente das escolhas teóricas e metodológicas, permitindo que os leitores compreendam o raciocínio por trás das abordagens da pesquisadora e a base sobre a qual a pesquisa foi conduzida.

Para tal, subdivide-se este capítulo em três seções: iniciando com o referencial teórico, na qual é descrita a fundamentação que sustentou os diferentes segmentos da pesquisa; em seguida, são apresentadas as considerações sobre os procedimentos metodológicos utilizados para apresentar os resultados. Finalmente, conclui-se com uma análise explicativa do constructo de eficácia e de suas implicações no campo acadêmico.

2.2 Fundamentação Teórica

2.2.1 Aspectos Conceituais

No intuito de imprimir responsabilidade e autenticidade no que tange à conceituação do que é eficácia, nos campos a priori, administrativo e a posteriori escolar, bem como, das características necessárias para a efetividade de uma escola eficaz, pretende-se o apoio dos autores (Robalo, 1995; Pérez *et al.*, 2004; Drucker, 1990; 2000; 2006; Fernandes, 2010; 2013; Murillo Torrecilla, 2003; 2005; 2008;

Brooke; Soares, 2008¹²) e para perspectiva de contextualização histórica (Brooke; Soares, 2008; Vianna, 2014; Gatti, 2014).

2.2.3 Contexto e Campo teórico

Penna Firme (2018), já alertava que o grande desafio da contemporaneidade não está em armazenar ou transmitir informações, principalmente as provenientes de avaliações, mas em como utilizá-las para que, de fato, elas possam, com ética e transparência, auxiliar decisões e propor transformações tanto na esfera das políticas educacionais quanto nas ações tomadas dentro da escola.

Alinhada a mesma reflexão, Cristóbal (2011, p. 28) afirma que diante do baixo rendimento da América Latina nos resultados das avaliações em larga escala, o maior desafio dos gestores escolares do século XXI, está justamente neste balancear entre as exigências “do olhar neoliberal com seus conceitos associados à qualidade nos processos e nos resultados, como a efetividade, a eficácia no cumprimento de metas” com a capacidade de adaptar-se às tais transformações, principalmente, quando estão à frente de escolas com características que envolvem o contexto, no qual as competências pessoais de seus membros tornam-se fator decisivo” para que se faça a diferença.

Convergentes a essa preocupação, e remetendo essas ponderações para o contexto brasileiro, Brooke e Cunha (2011), resgatam a utilidade e a relevância dos resultados do Ideb ao esclarecerem que:

[...] mesmo não sendo propriamente uma avaliação da escola, por não testar todos os alunos em todas as disciplinas e anos e muito menos os campos não acadêmicos do currículo, as Secretarias presumem que os resultados das duas disciplinas básicas nos anos finais de cada ciclo de estudos possam oferecer uma amostra das atividades da escola que sirva de indicador do desempenho geral da instituição. (Brooke; Cunha, 2011, p. 18).

Considerados estes apontamentos, este estudo concentra-se na observação dos resultados das avaliações em larga escala não como um fim único, determinante ou classificatório para definir se uma escola é ou não eficaz, mas compreender que sem estes dados tão pouco é possível se pensar o que precisa ser alterado,

¹² Coletânea sobre estudos em larga escala em vários países no apresenta os trabalhos de Coleman *et al.*, 1966; Jencks, 1972; Bowles e Gintis, 1976; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith, 1979; Madaus, Airasian e Kellaghan, 1980; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob, 1988; Cotton, 1995; Lee *et al.*, 1993; Sammons *et al.*, 1995; e Mayer *et al.*, 1999

considerado e valorizado.

Entende-se e defende-se que o Ideb, como indicador, não foi criado para definir um responsável único para culpar fracassos, ou parabenizar logros desta ou aquela escola. A intenção aqui concentra-se em perceber que os resultados da capacidade de ler e interpretar textos de diferentes tipos em língua portuguesa, bem como o uso do raciocínio lógico na utilização de constructos matemáticos para resolução de problemas da esfera cotidiana são habilidades essenciais para a formação de sujeitos criticamente participantes e atuantes na sociedade.

Portanto, o êxito neste tipo de avaliação, é algo que precisaria ser visto e tido como *consequência de um trabalho efetivo* - como acredita-se ser o trabalho realizado na escola, e que em momento algum, tira-se o mérito e a necessidade da escola no desenvolvimento de um trabalho inclusivo, democrático e social, muito pelo contrário, pois é crível que ao demonstrar proficiência nestas habilidades os conteúdos verdadeiramente relevantes como arte, literatura, filosofia, sociologia, história, tratamento de dados, enfim componentes curriculares que garantem a formação integral, crítica e acadêmica do estudante serão absorvidos de maneira muito mais fluida (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021).

Penna Firme (2017, p. 2), enfatiza ainda a importância de que:

[...] avaliados e avaliadores dialoguem, instituições e sistemas se sintonizem e inteligências múltiplas se complementem que a avaliação irá emergindo com as suas características mais notáveis de propulsora das necessárias transformações educacionais, sociais e culturais e advogada na defesa dos direitos humanos.

Assim, para fundamentar essa ideia da eficácia na formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade almeja-se, como campo teórico o enfoque à relevância do ensino, e conseqüentemente da escola e de seus agentes, que ao transformarem seus esforços em resultados confirmam que a aprendizagem de qualidade é refletida pelos resultados alcançados, que vão além da mera repetição de informações. É compreendendo e dando sentido ao que se aprende, que se constrói o conhecimento. Nesse viés, uma escola que busca desenvolver o senso crítico de seus estudantes reconhece que a conquista do conhecimento é obtida por meio da pesquisa, da leitura, da reflexão e requer mais do que a aplicação de fórmulas para obter resultados. É fundamental que os estudantes sejam capazes de raciocinar logicamente diante de dados e informações.

Por isso, o estudo observa a obtenção de resultados positivos em avaliações em larga escala, não como um privilegiar de determinados conteúdos em detrimento de outros, mas sim, como uma forma de atender às necessidades essenciais de aprendizagem, que incluem habilidades fundamentais como leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático e resolução de problemas, bem como conteúdos educativos fundamentais, como conhecimento, aptidões, valores e atitudes. (UNESCO, 1990; Pérez *et al.*, 2004)

O viés crítico sobre as políticas educacionais e o papel no gestor escolar neste contexto, importante para a contextualização do produto educacional, contou com estudos de Ball (2016), Lipsky (2010) e Cavalcante e Lotta (2015).

2.2.4 Eficácia como valor agregado

Alguns autores relacionam a eficácia escolar (Mortimore, 1991; Murillo Torrecilla, 2008; Sammons; Bakkum, 2011) na perspectiva do valor agregado. Murillo Torrecilla (2005, p. 30), por exemplo, define como uma escola eficaz, aquela que: “consegue um desenvolvimento integral de todos e cada um de seus alunos, maior do que seria esperado levando em conta seu desempenho anterior e a situação social, econômica e cultural das famílias”.

Nessa perspectiva, é possível inferir que um ambiente no qual se observa o valor agregado como uma medida da eficácia educacional. Esta eficácia é avaliada pelo progresso dos estudantes, considerando seus conhecimentos iniciais e o contexto socioeconômico e cultural de suas famílias. Usar apenas as notas brutas dos alunos, sem ajustar para esses fatores, resulta em uma representação distorcida e imprecisa do desempenho real das escolas. O foco está em determinar o que exatamente a escola contribui para o desenvolvimento do aluno. (Murillo Torrecilla, 2008).

Em outras palavras, uma escola que, quando comparada a outras em situações semelhantes, evidencia êxito no desenvolvimento de seus alunos (Mortimore, 1991; Scheerens, 2000, Sammons, 2001; Murillo Torrecilla, 2003; 2005; Soares; Bonanimo; Brooke; Fernandes, 2016; Murillo Torrecilla; Martínez, 2016).

Para compreender a educação como um meio para a reprodução e promoção da justiça social, é essencial reconhecer que a escola seja um local capaz de criar

condições para uma educação inclusiva, capaz de agregar valor para todos que dela usufruem, sendo essas concepções defendidas pelos trabalhos de Murillo Torrecilla (2006), Murillo Torrecilla; Román (2013), Murillo Torrecilla; Hernández-Castilla (2011, 2014), Belavi; Murillo Torrecilla (2020).

2.2.5 Eficácia escolar: um tema que ainda apresenta contrapontos

Muito embora, sabe-se que ao longo da construção e efetivação do presente trabalho, outras contribuições serão não apenas necessárias e apreciadas, como também evidenciadas. Neste momento, selecionam-se alguns trabalhos cuja crença em suas relevâncias corroborar-se-á para a efetivação do que se pretende como pesquisa: (Soares *Et al*, 2002; Soares, 2004; Souza, 2005; Soares; Andrade, 2006; Raczynski; Muñoz, 2007; Moraes, 2014; Calderón, 2015; 2017; Passone, 2019; Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021) além da necessidade de validação e coleta de inúmeros dados provenientes de consultas à legislação educacional vigente, portais governamentais e afiliados.

“O pragmatismo abre as portas para métodos múltiplos, diferentes visões de mundo e diferentes suposições” (Creswell, 2007, p. 30) e por isso, durante a revisão da literatura, foi possível verificar que na medida em que os estudos em Eficácia Escolar foram avançando e ganhando notoriedade, outros trabalhos científicos apresentaram contrapontos sobre a validação ou a concordância a propósito da temática. Assim, alguns desses estudos também serão consultados e referenciados (Slee; Weiner, 2001; Ball, 2002; Libâneo, 2012) na intenção de se criar, tal como deve ser, um estudo de caráter científico, portanto, imparcial e passível de refutação e questionamentos, pois compreende-se que “somente o debate dialético ao qual se supõe este jogo intelectual de crítica e de defesas serão capazes de avançar nosso conhecimento da realidade” (Murillo Torrecilla, 2015, p. 112 - tradução da autora).

2.2.6 Referenciais de construção metodológica

Para a construção metodológica, descrita na seção subsequente, foram consultados os trabalhos de (Lakatos; Marconi, 2003; Creswell, 2007; 2009; Bardin, 2011; Gil; 2006; 2008; Pereira; Ortigão, 2016; Martins, 2022).

2.3 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa insere-se no campo de estudos exploratório-descritivos combinados (Lakatos; Marconi, 2003), sendo classificada com pesquisa de convergência, mista ou de estratégia transformadora concomitante, conforme propõe Cresweel (2007), na qual guiada por uma perspectiva crítica, busca entender as estruturas e as relações que influenciam o objeto de estudo, sendo a força motriz por trás das escolhas metodológicas, podendo levar à triangulação de dados quantitativos e qualitativos para melhor compreender as desigualdades políticas que podem ocorrer em uma organização, com o objetivo de angariar evidências capazes de proporcionar algumas mudanças e, segundo Cresweel (2007, p. 29), “os pragmáticos não veem o mundo como uma unidade absoluta”. Para o autor, os pesquisadores de métodos mistos “usam tanto dados quantitativos como qualitativos porque trabalham para oferecer um melhor entendimento de um problema de pesquisa”.

2.3.1 Matriz de Amarração Metodológica

Mazzon (1981) defende que é importante que todos os trabalhos acadêmicos, dissertações e teses possuam uma matriz, chamada de Matriz de Amarração, que facilite a compreensão concatenada do problema de pesquisa, seus objetivos, o modelo teórico utilizado, as questões de pesquisa ou hipóteses, e as técnicas de análise de dados empregadas.

A matriz de amarração metodológica que norteia esta pesquisa é representada no quadro 1.

Quadro 1 - Matriz de Amarração Metodológica

Estrutura	Amarração Metodológica
Problema e Relevância da Pesquisa	Problema: Qual seria a metodologia, através da interpretação de dados públicos secundários, para identificar escolas eficazes em uma região? E quais escolas estaduais do Grande ABC Paulista superaram desafios de vulnerabilidade, atingindo as metas do Ideb nos últimos seis ciclos (2011-2021)?
	Relevância: De acordo com o referencial teórico desta pesquisa, especialistas concordam que o aumento dos estudos nessa área tem fornecido pistas importantes. No entanto, relatam que há muito mais a ser conhecido do que foi aprendido, principalmente em relação a como determinar ou como mensurar essa eficácia. Portanto, compilar produção acadêmica sobre a temática, atrelada à observações de dados do Ideb, possam contribuir

Estrutura	Amarração Metodológica
	para reflexões mais sólidas sobre as escolas localizadas nos municípios da região do ABC Paulista.
	<p>Específicos:</p> <p>I) Contextualizar o conceito de eficácia no âmbito educacional;</p> <p>II) Relacionar eficácia escolar à qualidade da educação, destacando pesquisas sobre o tema;</p> <p>III) Apresentar informações sobre o Ideb e outros índices relevantes;</p> <p>IV) Realizar um mapeamento geoespacial das escolas do Grande ABC Paulista;</p> <p>V) Entender a importância do Ideb no planejamento estratégico escolar, direcionado a gestores.</p>
Metodologia Aplicada	Tipos de pesquisa: Campo de estudos exploratório-descritivo combinados e métodos mistos concomitantes e análises bibliográfica e documental.
	Procedimento de coleta: Bibliográfica: Arrolamento de Pesquisas Científicas sobre a temática da eficácia escolar valendo-se da metodologia de “Estado do Conhecimento”;
	Pesquisa documental: Fontes secundárias - microdados (2011 a 2021), provenientes de sites oficiais, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)
	Procedimentos de análise: Estratégia transformadora concomitante priorizando a análise de conteúdo a fim de compreender melhor a confluência de dados quantitativos e qualitativos, cujos resultados obtidos serão interpretados à luz do embasamento teórico.
Temáticas Identificadas:	Referências teóricas
Eficácia como valor agregado	(Murillo Torrecilla, 2003, 2005, 2010, 2015; Sammons, 2001; 2007; 2010);
Perspectiva de Justiça Social:	(Murillo Torrecilla, 2015; 2016)
Perspectiva Histórica:	(Brooke, Soares, 2008; Vianna, 2014; Gatti, 2009; 2014).
Perspectiva Crítica sobre Políticas Educacionais:	(Ball, 2016; Lipsky, 2010; Cavalcante, Lotta, 2015).
Perspectiva Pragmática:	(Creswell, 2007; Creswell; Sander, 2005; 2007; 2009; Fernandes, 2013).
Referencial Metodológico:	(Bardin, 2011, Creswell, 2007, 2009; Lakatos; Marconi, 2003; Gil; 2008; 2016; Martins, 2022; Barry et al, 2022)
Apoio Informatizado:	IRAMUTEQ, EXCEL®, IBM SPSS (PASW 18)®

Fonte: Elaboração da autora (2022), adaptada de Mazzon (1981)

2.3.2 Revisão da literatura

Gil (2006, p. 27; 30) contribui com a definição metodológica deste estudo ao

afirmar que pesquisas exploratórias apresentam como principal “finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. O autor ressalta que o levantamento bibliográfico e documental é uma prática frequente em pesquisas exploratórias, uma vez que elas “são desenvolvidas a partir de um material já elaborado, principalmente de livros e artigos científicos”.

O objetivo desse levantamento é identificar informações relevantes e confiáveis sobre o tema estudado, a fim de ampliar o conhecimento e a compreensão sobre o assunto. Assim, para obter subsídios aos objetivos II e III deste estudo, recorre-se ao levantamento bibliográfico feito em portais e repositórios acadêmicos, sendo o primeiro no intento de conceituar e contextualizar o termo eficácia; e o segundo, com a finalidade de revisão bibliográfica, utilizando-se como procedimento de investigação, o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento que, segundo Silva; Souza e Vasconcelos (2020, p. 2) refere-se a:

[...] denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) fazem uma distinção entre duas metodologias de revisão de literatura: ‘estado da arte’ e ‘estado do conhecimento’. Enquanto o ‘estado da arte’ concentra-se em apresentar uma visão geral e completa das publicações existentes em um determinado campo, o ‘estado do conhecimento’ dedica-se a abordar apenas um setor das publicações sobre o tema, geralmente com uma ênfase em questões específicas, lacunas de conhecimento ou perspectivas teóricas, uma vez que “procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica”.

Em consonância com Romanowski e Ens (2006), outros autores (Morosini; Fernandes, 2014, Martínez; Quiterio, 2016; Barry *et al*, 2022), concordam que este tipo de abordagem distingue-se por ser descritiva e analítica na intenção não apenas de recuperar e descrever os resultados obtidos por meio de inventário e revisão cuja síntese representa um estado atual do conhecimento sobre um conceito, mas e sobretudo, compreender esta produção, a partir do momento que lança mão de subterfúgios centrados na hermenêutica, na reflexão, na crítica e, finalmente, na

compreensão.

Enquadrando-se no padrão bibliográfico, este ferramental metodológico busca garimpar e discutir a produção científica sobre um determinado tema, por meio de uma metodologia de caráter “inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica, analisando o fenômeno à luz de categorias e facetas presentes em cada trabalho e no conjunto deles” (Ferreira, 2002, p. 258). O Estado do Conhecimento consiste, então em identificar, registrar e categorizar a produção científica de uma área específica em um determinado espaço de tempo (Morosini; Fernandes, 2014), reunindo periódicos - artigos e ensaios.

Para a efetivação desses objetivos, seguiu-se também o *stage 4* – de Barry *et al.* (2022, p. 5), os quais discorrem sobre a importância de desenvolver uma estratégia de busca para encontrar artigos relevantes à temática pesquisada. Os autores reforçam que o pesquisador precisa determinar, em primeiro lugar, quais serão as bases de dados consultadas para a eleição dos títulos, e o quão importante se faz a descrição de como se chegou a tal resultado. Assim, defendem que o desenvolvimento da estratégia de investigação precisa ser um processo iterativo de teste e revisão desta prática de busca para que não só o pesquisador, mas outros possam capturar a amplitude da literatura necessária que atende aos propósitos da específica revisão da literatura, permitindo, inclusive, que outros possam replicar a busca utilizando o mesmo caminho.

Destarte, o percurso utilizado para esta etapa contou com três buscas específicas, realizadas inicialmente entre os dias 11 e 18 de julho de 2022, alicerçado também em Bardin (2011), com o intuito de levantar o *corpus* a ser analisado, que segundo a autora configura-se como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, seleções e regras” (p. 51).

Assim, designa-se a identificar as produções acadêmicas, desenvolvidas e publicadas por meio de artigos científicos, que versem sobre a temática da eficácia escolar e seus termos correlatos, produzidas entre o recorte temporal de 2012 a 2022, com o objetivo principal de estabelecer um panorama ao qual seja possível identificar o conceito de eficácia aplicado ao campo educacional presente na literatura acadêmico-científica nos últimos dez anos.

2.3.3 Processo Metodológico na Revisão do “Estado do Conhecimento”

Em vista de tais considerações, para efeito de critérios de busca, estabeleceu-se que a investigação seria feita, exclusivamente, a partir de artigos, publicados em português no intervalo de tempo entre 2012 e 2022, considerando-se somente resultados revisados por pares. Também se determinou como descritor de busca a expressão: “Eficácia Escolar” (descrita no título), ou quando necessário, dependendo do mecanismo de busca avançada do portal foi atrelado o descritor “vulnerabilidade social”.

A primeira busca feita por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o processo transcorreu com os seguintes critérios:

Eficácia Escolar no TÍTULO – filtrando, somente artigos, no que resultou em 368 recursos on line < 318 revisado por pares < 57 em português < 34 *Scientific Electronic Library Online (SCIELO) Brazil*; desta etapa após a catalogação dos resumos e palavras chaves, selecionou-se 12 artigos.

Já para a segunda busca elegeu-se o aplicativo *PUBLISH or PERISH*, evidenciando-se a opção *Google Scholar Search*:

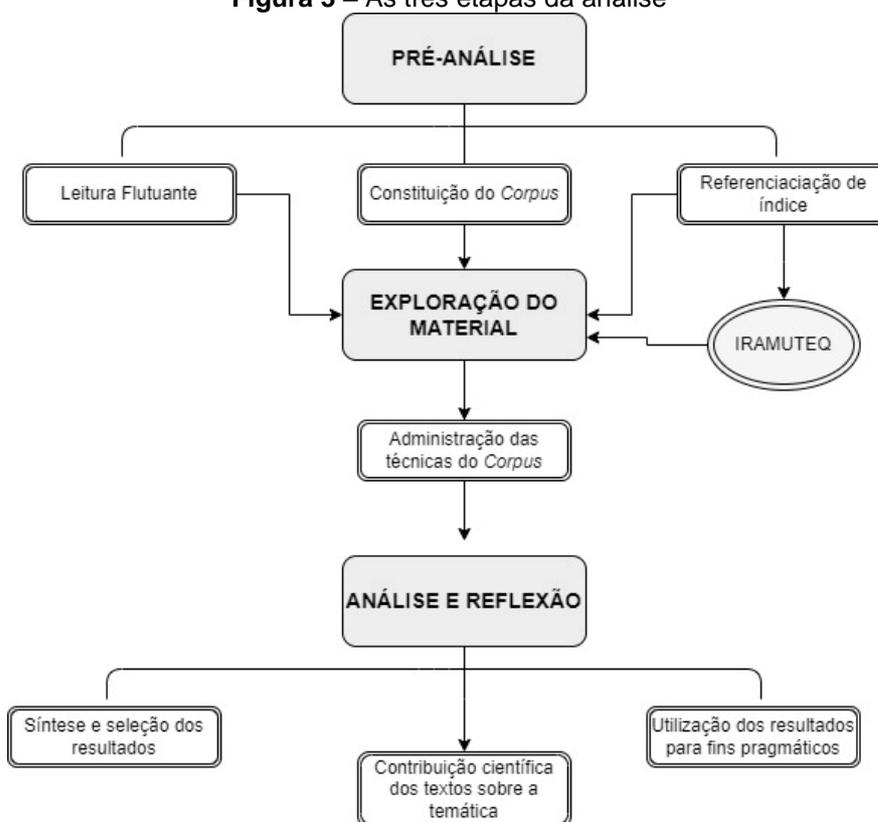
Eficácia Escolar no TÍTULO – filtrando-se também, somente artigos, resultando em 13 trabalhos; desta seleção, após o processo de catalogação dos resumos, 4 foram excluídos, (sendo 1 sobre autoeficácia, 1 dissertação de mestrado e 2 dos quais se repetiram da triagem anterior). Os 9 trabalhos restantes foram selecionados e dentre esses um ensaio acadêmico, que embora não possua a formatação priorizada de artigo, apresentava contribuições relevantes à temática pesquisada.

A última busca feita no O Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), ao qual usando-se os descritores:

Eficácia Escolar no TÍTULO – delimitando a busca para artigos, encontrou-se 9 resultados, que após a catalogação, chegou-se a apenas 2 títulos, dentre as exclusões por incompatibilidade com a pesquisa, por serem teses, ou títulos repetidos. O critério utilizado para validação dos artigos foi conter, obrigatoriamente, no item: palavras chave, ao menos uma das seguintes expressões em ordem de prioridade: ‘Eficácia Escolar’ (podendo ser entendido por termos correlatos como escola eficaz, valor agregado, aprendizagem, qualidade da educação); ‘Vulnerabilidade Social’

(aceitando-se do mesmo modo a expressão desigualdades educacionais ou sociais, pobreza,); ‘Indicadores’ (podendo ser expressos pelos cognatos: Ideb, Avaliação Educacional – manifestada neste contexto como avaliação em larga escala, desempenho educacional).Retomando a perspectiva de Bardin (2011), uma análise de conteúdo deve conter três polos cronológicos que facilitarão e organizarão o trabalho do pesquisador, garantindo, assim, maior fidelidade as informações coletadas: a) Pré-análise, b) Exploração do Material e c) Tratamento dos Resultados e Interpretações.

Figura 3 – As três etapas da análise



Fonte: Adaptada de Bardin (2011, p. 132) e Barry *et al.* (2022 p. 6 e 7)

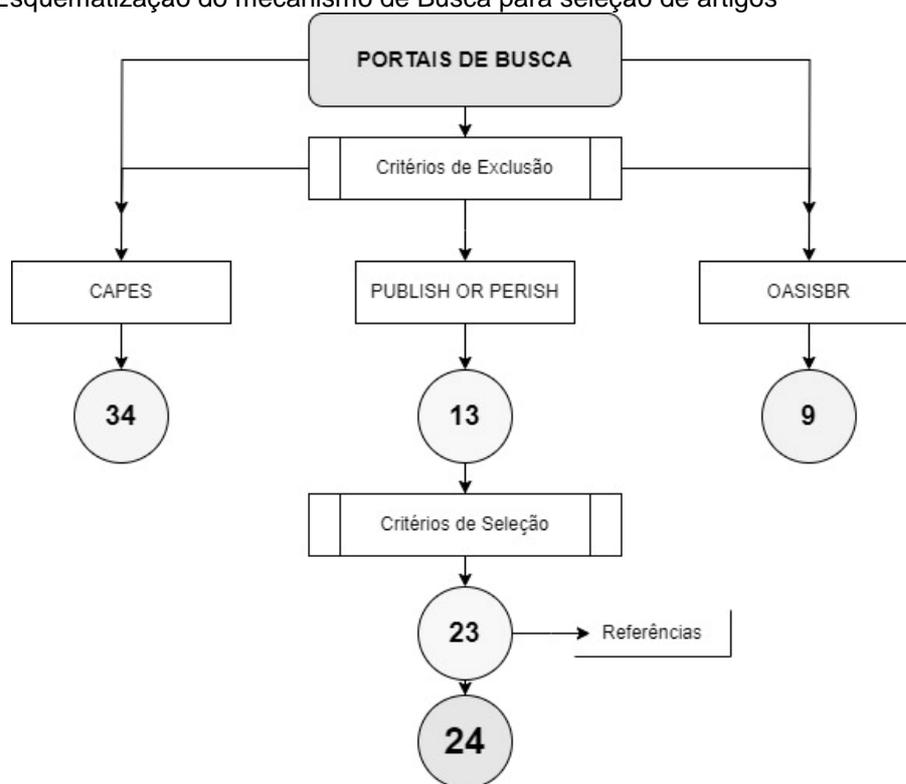
A figura 3, representa as etapas percorridas que levou em consideração a articulação entre as etapas descritas por Bardin (2011) e os *stages* propostos por Barry *et al.* (2022), estabelecendo o caminho para o mapeamento dos artigos selecionados.

Entretanto, além de sua complexidade, essa técnica não oferece meios para verificação da frequência de ocorrência dos termos que dão sentido nos discursos analisados demandado do pesquisador um empenho para interpretação semântica das palavras e as possíveis correspondências no contexto em que elas aparecem. Nesse sentido, a análise textual com o

auxílio de programas informáticos pode ser uma boa estratégia para superar as dificuldades encontradas pelo pesquisador. (Brito; Sá, 2022, p. 6)

Compartilhando dessas ponderações, para o momento da pré-análise, em que a intenção fixa-se em estabelecer um primeiro contato com os textos selecionados, recorreu-se à leitura flutuante, uma ação de caráter intuitivo, feita de forma em que se consideram todas as ideias, reflexões e hipóteses, com a finalidade de conhecer o texto deixando-se, sobretudo, invadir-se pelas impressões e orientações (Bardin, 2011).

Figura 4 – Esquematização do mecanismo de Busca para seleção de artigos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ressalta-se que foi justamente neste estágio que se desvendou um outro artigo - advindo do referencial teórico de um dos anteriormente selecionados - o qual somado aos demais conferiu para a totalidade do *corpus* de análise do presente Estudo do Conhecimento o número exato de 24 trabalhos a serem aludidos, conforme sugerido no esquema da figura 4.

Quanto a organização dos textos para análise pormenorizada posterior, esses artigos foram identificados com um número de ordem, para facilitar inclusive sua identificação nos processos de categorização, sobretudo para análise automatizada,

respeitando-se a metodologia do processo de busca, ou seja, a ordem pela qual apareceram na busca e depois de planilha dos, tiveram sua classificação baseada no ano de publicação.

Partindo deste pressuposto, foram analisadas as produções de Érnica e Batista (2012); Duarte (2013); Crahay e Baye (2013); Soares e Alves (2013); Alves e Soares e Xavier (2014); Santos Filho (2015); Martins e Calderón (2016); Soligo (2016); Oliveira e Waldhelm (2016); Soares *et al.* (2016); Travitzki (2017); Karino; Laros (2017); Garcia e Bizzo (2017); Garcia *et al.* (2016); Almeida (2017); Martins e Calderón (2019); Muylaert *et al.* (2019); Martins e Calderón (2019); Borges e Castro (2021); Calderón e Borges (2021); Teodoro e Calderón (2021); Champagnatte *et al.* (2021); Soares; Alves e Fonseca (2021); Faria; Alves (2021).

A análise, detalhada no capítulo 2, contou tanto com categorizações e inferências baseadas em Bardin (2011), quanto contou com a contribuição da Análise de Conteúdo Automatizada (ACA), na intenção de extrair tanto das palavras-chave, como de seus respectivos resumos, informações que pudessem ser agrupadas pelo conteúdo semântico, seguindo as orientações propostas por Ferreira (2002) e Romanoviski e Ens (2006) e para tal utilizou-se o software IRAMUTEQ.

2.3.4 Processo de seleção das escolas eficazes

É comum, na área das ciências humanas, sobretudo no campo educacional, as abordagens adotadas nos processos de pesquisa serem provenientes de estudos metodologicamente qualitativos. (Gatti, 2004; Pereira; Ortigão, 2016; Martins, 2022). Os autores Alves e Soares (2007), embora concordantes com tal constatação, complementam que a utilização de dados secundários, obtidos em levantamentos censitários, demográficos e educacionais constituem fontes de dados empíricos para muitos trabalhos de pesquisas, conferindo-lhes a amplitude capaz de proporcionar a retroalimentação necessária aos “processos academicamente simbióticos” (Pereira; Ortigão, 2016, p. 69).

Assim, para atender ao objetivo principal desta pesquisa, foi necessária a análise quantitativa de dados secundários abertos provenientes do site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Registra-se ainda que essa pesquisa é dispensada de análise de Comitê de Ética por

ser “pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011” (CNS, 2016, p.44). A abordagem de natureza quantitativa, teve sua orientação descritiva, utilizando um design longitudinal para monitorar as variações dos indicadores ao longo dos anos em análise (Sampieri *et al.*, 2013). Os dados coletados foram os relacionados ao Ideb:

[...] um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desta forma, apresentam melhores resultados no Ideb os sistemas que alcançam, de forma concomitante, maior taxa de aprovação e proficiência nas avaliações. (Brasil, 2021, s/p).

Nesta perspectiva, respeitando a delimitação do estudo, a amostra utilizada consiste em microdados de 6 ciclos do Ideb (compreendendo dados de 2011-2021). Para isso, foram baixadas pastas zipadas¹³ contendo planilhas com dados da Educação Básica Anos Finais (EBAF) e Ensino Médio ou Novo Ensino Médio (EM/NEM) de Escolas do Estado de São Paulo com informações referentes a Taxa de Aprovação, Saeb e Ideb nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019, além de projeções até 2021, para o Ensino Básico; e Taxa de Aprovação, Saeb e Ideb e devidas projeções nos anos de 2017, 2019, para o Ensino Médio. Os dados estão dimensionados por escola e organizados por rede de ensino consolidados no seguinte formato: Sigla da UF/Código do Município / Nome do Município / Código da escola / Nome da escola / Rede, totalizando 5.799 escolas de EBAF e 3.929 escolas EM/NEM, no Estado de São Paulo.

A pesquisa também reconhece a importância de um outro indicador, de cunho mais estadual, apresentando também dados e correlações referentes ao IDESP das escolas selecionadas. O Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo), lançado em 2007, é um indicador-chave da qualidade educacional nas escolas estaduais de São Paulo. Ele define metas anuais específicas para cada escola. Essas metas são determinadas com base no desempenho dos estudantes no Saesp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e na progressão dos alunos em cada ciclo educacional. Assim, cada escola também tem objetivos distintos para os diferentes ciclos que oferece.

Outro fator que também desperta os olhares para este indicador é que até o

¹³ Em 17 de setembro de 2022, arquivadas no computador e drive pessoal da pesquisadora.

ano de 2023, ele era utilizado para não somente monitoramento das escolas por parte das Diretorias de Ensino, como para a contabilização da bonificação aos profissionais da educação. Todavia, no desenvolvimento desta pesquisa, mais precisamente em 31 de julho de 2023, o novo governador do Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas (Republicanos) anunciou alterações no cálculo do bônus dos professores da rede estadual de São Paulo. No qual, publicou-se uma série de reportagens em diferentes meios de comunicação¹⁴ com as seguintes informações:

[...]O bônus vai ser calculado com base nos resultados do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), índice nacional, e não mais como nos do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), indicador estadual. O governo não detalhou como esse novo cálculo vai funcionar.

“Em São Paulo temos o Idesp, mas ele nos traz uma visão muito interna. Se queremos ter a melhor educação do Brasil, precisamos nos comparar ao cenário nacional”, disse Renato Feder, secretário da Educação. (Molina, Thomaz, 2023)¹⁵

Embora a pesquisa também reconheça a relevância deste indicador, e sua contribuição contínua para a melhora da qualidade educacional das escolas estaduais, por conta da limitação deste estudo, foram utilizadas somente informações referentes às escolas localizadas nas cidades do Grande ABC Paulista e pertencentes à rede estadual, e dados condizentes apenas aos anos de 2011 a 2021. Para consolidar esses dados em uma única base (planilha), optou-se pela utilização de uma “variável chave”, valendo-se para tal do código da instituição no INEP/MEC, que é um número (código) composto por oito caracteres numéricos, isento de qualquer letra, que permite a identificação de maneira unificada de cada uma das escolas do Brasil, de acordo com o seu respectivo cadastro junto ao Ministério da Educação.

Com o auxílio das ferramentas como “PROCV” e função de condição booleana ‘SE’ (ambas disponível no *Excel*[®]), foi possível chegar ao número de escolas descritas no Capítulo 3 desta dissertação, cuja metodologia utilizada encontra-se detalhada, convertendo-se posteriormente em intenção de Produto Educacional.

¹⁴ Folha de São Paulo: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/governo-tarcisio-muda-calculo-de-bonus-para-professores.shtml> (Palhares, 31.jul.2023).
<https://www.educacao.sp.gov.br/bonus-da-educacao-entenda-como-sera-o-pagamento-em-2024/>
(São Paulo, 08 ago. 2023)

¹⁵ In: METRÓPOLES: Governo de SP muda cálculo de bônus para professores da rede estadual Professores poderão ganhar até dois salários a mais por ano; pela nova regra, meta passa a levar em consideração o Ideb, índice nacional (31 jul. 2023 21:55, acesso em 02/08/2023)

2.3.5 A seleção dos índices de influência contextual

Durante o desenrolar da pesquisa, três indicadores de contexto foram cruciais não apenas ao desenvolvimento da metodologia de identificação das escolas, mas à caracterização dessas em termos de imprimir maior fidelidade aos questionamentos da pesquisa, fato que levou a Inserção do Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), cujo objetivo principal é mensurar o nível de complexidade da gestão das escolas públicas, em seis níveis, por meio de indicadores que aferem tanto proporção, número de alunos e turnos oferecidos pela unidade escolar, no qual subentende-se que as instituições que apresentam maior ICG, provavelmente, possuíram maiores dificuldades de alcançarem resultados melhores no contexto educacional, em vista do maior número de alunos, e conseqüentemente de turnos oferecidos. (Souza, Silva, Moreira, Pascoal, Dias, 2020).

Outro indicador consultado foi: o INSE, ou Indicador de Nível Socioeconômico, desenvolvido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), com base nos dados obtidos a partir do questionário respondido pelos estudantes. Seu propósito fundamental é o de fornecer contexto aos resultados adquiridos por meio das avaliações e exames realizados pelo Instituto no âmbito da educação básica.

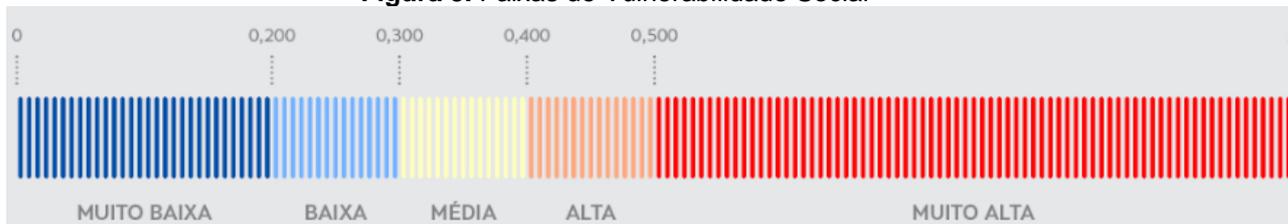
Com sua publicação desde 2013, seus dados fornecem suporte para formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Com o intuito de melhorar tanto a qualidade como a equidade da educação, o INSE fornece uma visão holística das condições sociais que circundam o processo educativo.

Todavia sobre o INSE, é importante destacar que o indicador limita-se apenas “às escolas que participaram das avaliações” e que por tratar-se de um índice que mensura a extensão nacional, observa-se que ele “descreve relativamente bem diferenças macrossociais do país, **principalmente fora dos grandes centros urbanos**, onde há mais escolas sem o NSE primário”. (Soares, Alves, 2023, p. 11, grifo da autora), o que se leva a inferência de que em regiões metropolitanas, (foco desta pesquisa) os índices tendem a ser automaticamente mais altos.

O presente estudo reconhece a importância do SEADE e do índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) para o fornecimento de informações sobre Vulnerabilidade Social, entretanto, para atingir aos propósitos desta pesquisa, observou-se que o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), desenvolvido pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, mostrou-se mais adequado. Além de

apresentar dados mais recentes sobre os municípios abordados neste estudo, a metodologia de seu cálculo está mais alinhada com a análise proposta neste estudo. Segundo IPEA (2023, p. 1), o IVS “é o resultado da média aritmética dos subíndices: IVS Infraestrutura Urbana, IVS Capital Humano e IVS Renda e Trabalho, cada um deles entra no cálculo do IVS final com o mesmo peso”.

Figura 5. Faixas de Vulnerabilidade Social

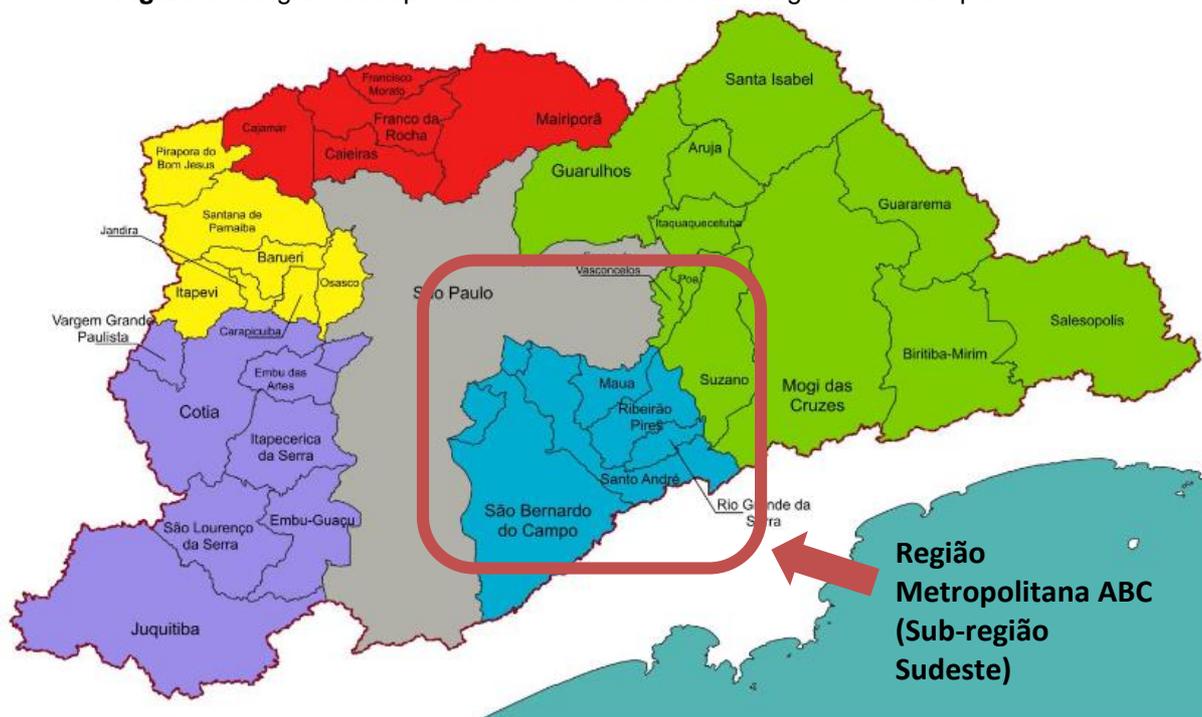


Fonte: Atlas da Vulnerabilidade Social (IPEA, 2023)

De acordo com a figura 5, o IVS utiliza pesos equivalentes para cada indicador, com valores variando de 0,000 a 1,000 (IPEA, 2023).

2.4 A Região Metropolitana do Grande ABC Paulista – As sete cidades

Figura 6 - Região Metropolitana de São Paulo: Sub - Regiões e Municípios



Fonte: Adaptada de Luchesi, 2022¹⁶

¹⁶ Disponível em: <https://www.observatoriodasmetroles.net.br/censo-2022-primeiro-olhar-para-a-regiao-metropolitana-de-sao-paulo/>. Acesso em 15 nov. 2023

De acordo com informações constantes no Portal do Complexo Intermunicipal do ABC¹⁷, situada na parte sudeste da Região Metropolitana de São Paulo, (figura 6) encontram-se as sete cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Densamente povoada, com 2,7 milhões de habitantes, abrangendo 828 km². Sua localização estratégica perto do Porto de Santos e da capital paulista, junto com conexões como as rodovias Anchieta e Imigrantes, o Rodoanel e linhas ferroviárias, destaca sua importância. Essa região viu um influxo significativo de imigrantes e migrantes entre os séculos XIX e XX, fomentando sua expansão. Durante o século XX, em especial nos anos 1950, o ABC Paulista consolidou-se como o epicentro da indústria automotiva, acolhendo várias multinacionais.

O quadro abaixo menciona apenas o número de habitantes de cada município estudado, todavia nos apêndices deste trabalho encontram-se informações detalhadas de cada deles.

Quadro 2 – População de cada município estudado

Municípios	População 2023
Diadema	407.846 pessoas
Mauá	469.820 pessoas
Ribeirão Pires	120.087 pessoas
Rio Grande da Serra	51.322 pessoas
Santo André	696.312 pessoas
São Bernardo do Campo	821.191 pessoas
São Caetano do Sul	150.846 pessoas

Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com dados do SEADE (2023).

¹⁷ <https://www.consorcioabc.sp.gov.br/>

2.5 A busca pela excelência: o contexto como propulsor do alto desempenho

2.5.1 Eficácia: um constructo de gênese administrativa

A palavra eficácia tem origem no latim *efficācia* – *æ*, derivada do verbo *efficēre*, em realidade, forma substantiva abstrata do verbo *efficēre* que significa "realizar, produzir um efeito". O prefixo *e-* significa "para fora" ou "completamente", e o sufixo *-ia* é comumente usado para formar substantivos abstratos a partir de adjetivos ou verbos. O substantivo eficácia com seu significado ligado à eficiência, teve sua primeira aparição no século XV como *efficatia*. (Cunha, 1986, p. 285). Entretanto, o adjetivo *efficāx*, - *ācis*, já podia ser encontrado em alguns textos desde a época de Cícero - 106 a.C. - 43 a.C - com sentido próprio de atuante, ligado à ação – representando aquele ou aquilo que possui “a virtude ou a propriedade de: poderoso”. (Faria, 2003, p. 338).

Logo, a palavra "eficácia" pode ser compreendida como a capacidade de gerar um efeito desejado ou de alcançar com sucesso uma meta preestabelecida. Esse termo é frequentemente empregado em contextos relacionados a processos, procedimentos ou produtos que demonstram a habilidade de atingir seus objetivos com eficiência.

Uma melhor compreensão destes constructos pode ser obtida no campo dos estudos sobre Administração, cujas primeiras teorias foram formuladas por Frederick W. Taylor, Henry Fayol e Max Weber (Gil, 2016, p. 8). Ainda segundo Gil (2016), na Teoria Geral da Administração são abordadas as diferentes teorias administrativas que, juntas, formam um conjunto de princípios essenciais que se complementam. O objetivo principal dessa teoria é aplicar os princípios da ciência administrativa no cotidiano das pessoas e das organizações, visando promover o desenvolvimento por meio da máxima eficácia e eficiência, resultando em produtividade e lucratividade.

A importância das Teorias Administrativas foi reconhecida no início do século XX, após a Revolução Industrial, quando era necessário organizar e controlar a produção em grande escala. Antes desse período, as indústrias funcionavam de forma artesanal e adotavam normas próprias de acordo com as necessidades, independentemente de lugar ou época. (Gil, 2016) A administração como ciência é relativamente recente, com estudos mais aprofundados e transformadores surgindo

no final do século XIX e início do XX. Esses estudos proporcionaram importância e reconhecimento à ciência administrativa, pois demonstraram que o desenvolvimento social e econômico depende das organizações e, mormente, de como elas são administradas. Portanto, “diante da atual necessidade de um estudo mais aprofundado da ciência administrativa e da sua relevância, pode-se afirmar que, no contexto social, econômico e político em que vivemos, não há lugar no planeta que não demande ser administrado” (Carvalho, 2008, p. 8). Sem os critérios adotados atualmente pela Administração, seria difícil uma organização sobreviver, sendo fundamental exercitar o planejamento, a organização, a liderança, a execução e o controle.

Amplamente utilizadas de forma conjunta dentro da literatura do segmento da Administração, eficácia e eficiência abarcam consigo critérios tradicionais de natureza econômica. Essas duas palavras são comumente utilizadas para indicar e identificar o bom desempenho das organizações, responsáveis não somente por processos básicos como alimentação, saúde e educação, como também a áreas ligadas ao lazer, ao entretenimento ou a interesses particulares de um grupo de indivíduos. Assim, o foco de eficácia e eficiência, interpretado, à luz da Administração, tem suas aplicações ligadas à primeira “nos resultados”, e a segunda “nos meios de utilização”.(Pinto, Coronel, 2017, p. 2).

Os autores descrevem ainda que eficiência e eficácia são usados na administração para indicar o grau de desempenho de uma organização em relação ao objetivo alcançado. Sendo assim, que a eficácia indica a realização dos objetivos propostos. Enquanto que, a eficiência está na otimização dos recursos aplicados para melhor atingir esses objetivos, com economia de recursos, sem detrimento da produtividade e qualidade dos produtos e serviços prestados.

Robalo (1995) aponta que à eficiência compete a maneira como os objetivos podem ser alcançados, enquanto que eficácia está ligada principalmente ao fato de se alcançar ou não um determinado objetivo, avaliando, inclusive, se este é o objetivo real ou ideal a ser obtido. O autor alerta que os termos eficiência e eficácia não são equivalentes, e embora seja comum a confusão em relação aos usos em diferentes contextos, é sempre muito importante atentar-se para a distinção que existe entre eles:

[...] Eficiência tem genericamente que ver com o modo como se obtêm determinados resultados. Um método é mais eficiente que outro se para

atingir o mesmo resultado exige menor dispêndio de recursos – obter o mesmo output, ou obter um maior output a partir do mesmo input. Eficiência é, um rigor, um conceito relativo e não absoluto: uma empresa é mais eficiente que outra ou outras; uma máquina é mais eficiente que outro. Geralmente não é possível definir uma empresa, uma máquina, um método como eficiente em termos absolutos – poderão existir ou vir a existir alternativas mais eficientes [...] Eficácia tem a ver com o <<que fazer>> e eficiência com o <<como fazer>>. Eficácia é um conceito relevante sobretudo a nível institucional-estratégico, eficiência sobretudo a nível operacional. Uma empresa pode ser bastante eficiente e, no entanto, não ser eficaz – faz bem aquilo que faz, pode é não fazer aquilo que deveria, pode seguir uma estratégia não apropriada, não perseguir os objetivos adequados. (Robalo,1995, p. 107)

Segundo esse autor é possível se estabelecer normas capazes de mensurar a eficiência, todavia sem conhecer os limites absolutos máximo e mínimo, é inviável indicar em termos definitivos que a empresa é mais eficiente.

Ao encontro das definições de Robalo, um dos subtemas na obra do escritor e professor austríaco Drucker (1990, p. 155) se concentra em "Realizar Adequadamente as Tarefas Corretas". Neste subtema, Drucker explora a ideia de que a chave para a eficácia reside na escolha das tarefas apropriadas a serem realizadas. Em outras palavras, o indivíduo que está a cargo de uma administração eficaz deve não apenas executar as tarefas de maneira competente, o que é entendido como eficiência, mas também deve ter a capacidade de discernir quais tarefas serão as corretas em um contexto específico. Isso envolve tomar decisões sobre prioridades e direcionar os esforços mais intensamente para alcançar resultados positivos.

Drucker sugere que a performance e o desempenho servem como ferramentas para identificar pontos fortes que podem ser desenvolvidos. A eficácia é alcançada quando alguém trabalha com “seu próprio conjunto de pontos fortes, um conjunto que é tão distinto quanto suas impressões digitais. Seu trabalho é tornar eficaz o que você tem - não o que você não tem” (Drucker, 2006, p. 156).

Considerando essas reflexões sobre eficácia e eficiência no contexto corporativo, é possível traçar paralelos com a aplicação e adaptação desses conceitos no âmbito educacional. Uma vez que, tais concepções despontam de forma frequente e bastante intensa nos discursos políticos, especialmente, quando esses atingem as esferas educacionais. A questão da eficácia escolar, que está intrinsecamente ligada ao desempenho dos alunos, é cada vez mais debatida, referenciada e objeto de pesquisa. Isso ocorre porque essas questões afetam os fundamentos da educação e impacta diretamente no papel do professor.

A comunidade educacional como um todo passa, então a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, os procedimentos que empresários procuravam implantar no mundo da indústria. (Vianna, 2014, p. 2014).

Nesta perspectiva, observa-se que quando se fala sobre discursos políticos educacionais não se pode olvidar de que tais sentenças são assinaladas não somente por alusões às políticas nacionais e internacionais como também pelas tendências educacionais que se exacerbam, se intensificam e de cujas decisões fatidicamente refletem de forma bastante expressiva nas atuais propostas educacionais.

A partir desta perspectiva, ratifica-se que o conceito de eficácia escolar defendido neste trabalho é o delineado por Murillo Torrecilla (2005), no qual a construção de uma escola eficaz é vista sob uma lente predominantemente pedagógica. Nessa abordagem, a eficácia escolar é definida como a capacidade de promover o desenvolvimento integral de todos os alunos, tanto em grupo quanto individualmente, de uma maneira que supere as expectativas baseadas nas condições iniciais dos estudantes.

Esta definição implica que uma escola eficaz não se limita apenas a garantir a transmissão de conhecimento acadêmico. Em vez disso, concentra-se no desenvolvimento abrangente dos alunos, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. O foco está em ir além do mero cumprimento dos padrões acadêmicos ou da obtenção de notas altas em testes padronizados.

A ideia é que, ao considerar as condições iniciais dos alunos - que podem incluir seu background socioeconômico, cultural, familiar e suas habilidades prévias -, uma escola eficaz se compromete a oferecer um ambiente que não apenas compense possíveis desvantagens, mas também potencialize o crescimento e o aprendizado de cada aluno. Isso significa que as escolas devem adaptar suas práticas de ensino, recursos e suporte para atender às necessidades individuais dos estudantes, ao mesmo tempo em que promovem uma cultura de aprendizado inclusiva e colaborativa.

Portanto, a eficácia escolar, nesse sentido, configura-se uma medida não apenas pelo progresso acadêmico, mas também pelo desenvolvimento holístico dos alunos, avaliando como eles avançam em relação ao seu ponto de partida e não apenas em comparação com padrões externos uniformes, requerendo para tal uma

abordagem pedagógica que seja flexível, adaptativa e profundamente comprometida com o bem-estar e o sucesso de todos os alunos.

2.6 Dimensões de eficácia e a eficiência no cenário educacional

2.6.1 *Divergências e convergências à efetividade das “tecnologias políticas”*

Ajustando-se a essa nova estrutura de funcionamento, e, portanto, adequando-se a exigências deste novo panorama neoliberal que cede ainda mais às normas e exigências do mercado, o setor educacional, incorpora para suas práticas os constructos de eficácia e eficiência.

Inicialmente desencadeada pelo neoliberalismo, essa tendência ressaltou a importância de implementar eficiência e eficácia nos serviços educacionais estatais. Contudo, ela também foi abraçada pela abordagem progressista. Nesse contexto, surgiu a preocupação não apenas com a eficácia e a eficiência na alocação de recursos, mas também com a integração dessas questões na busca pela equidade e democratização das políticas educacionais (Freitas; Fedato, 2008, p. 178). “Tem-se em vista uma gestão cujo caráter seja dado pela eficiência, eficácia e efetividade social, na qual a ‘democratização’ das relações e dos processos decisórios torna-se meio de ‘modernização’ educacional” (Freitas, 2007, p. 11).

Nesta esteira, Horta Neto (2014) complementa que analisar como os sistemas educacionais se saem ao serem mensurados por testes requer uma compreensão profunda de como esses são desenvolvidos, administrados e interpretados, bem como, uma compreensão do propósito subjacente a eles. Esta é uma questão complexa, pois envolve uma discussão sobre o papel da escola na sociedade, as mudanças que a escola tem experimentado ao longo do tempo e o envolvimento do Estado nesse contexto.

Vianna (2014) descreve que na Inglaterra a avaliação educacional integra-se a um programa social com o objetivo de melhorar a eficiência nacional. “A educação, na concepção inglesa, é considerada como elemento indiscutivelmente essencial para alcançar essa eficiência” (*op. cit.*, p. 23). No início, assim como nos Estados Unidos, ligados a métodos estatísticos e *survey*, e a *posteriori* rendendo-se a psicometria, “que mais tarde, seria duramente criticada por muitos educadores ingleses”.

O sociólogo e pesquisador inglês Stephen Ball (2004, p. 1107) aponta que essa mudança na educação é influenciada tanto por teorias econômicas contemporâneas quanto por abordagens da indústria. Isso ocorre porque há uma conexão estabelecida entre a forma como as escolas são organizadas e seu desempenho com o contexto institucional. Além disso, ele destaca a criação de “um sistema de recompensas e penalidades” que se baseia na competição e na busca pela excelência em desempenho, conhecido como performatividade.

De fato, termos como gestão educacional, gerencialismo, boas práticas educacionais, desempenho e performatividade integram cada vez mais o vocabulário e o panorama educacional, unindo as dimensões pedagógicas e administrativas. Os resultados das escolas, atualmente sob constante monitoramento, são interpretados como indicadores de rendimento e produtividade, o que contribui para orientar as políticas educacionais.

Ball, em um ensaio publicado em 2005, apresentou de forma translúcida e provocativa, com intuito de voltar a atenção para a nova forma de organização escolar que, carregada de expressões e métodos administrativos, (con/in) duz educadores às “boas práticas pedagógicas”, desde que essas estejam a contento do que se propõe como tal, ou seja, retomando a visão de Robalo (1995, p. 107) de “perseguir os objetivos adequados”.

O autor destacava que, devido a acordos multilaterais, os princípios e valores do neoliberalismo foram adotados por vários países como parte de suas agendas de reforma. Essas reformas frequentemente incorporavam elementos emprestados de nações consideradas como “exportadoras” de políticas, como os Estados Unidos e o Reino Unido. A essência subjacente a essas reformas era consistentemente a mesma: privatização, parcerias público-privadas e introdução de abordagens empresariais na administração de instituições públicas. No âmbito escolar, isso implicava que os gestores tivessem a responsabilidade de promover novas mentalidades e culturas profissionais que se alinhassem ao modelo de gestão orientado para resultados, avaliados com base em critérios de eficiência e eficácia.

Nesse contexto, em relação ao profissionalismo, Ball (2005, p. 541) o interpreta como um conceito ambíguo e multifacetado, sustentando que, “como uma categoria pré-reforma, baseia-se, em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e

interno”.

A performatividade é descrita pelo sociólogo como uma forma de controle e regulação sobre seu próprio desempenho, ou seja, por meio desta tecnologia de controle e da implementação de uma nova cultura de trabalho, os agentes educacionais, ao invés de serem encorajados a refletirem sobre suas práticas, são estimulados a se engajarem o tempo todo sobre o seu desempenho na incessante busca pela docência de alta performance, pois, não bastasse os mais diferentes meios ao quais se pode mensurar de maneira quantitativa o trabalho de alguém, Insere-se uma auto cobrança nestes avaliados, cuja a busca pelo melhor desempenho performático de suas ações, justificaria qualquer meio para consegui-la.

O conceito de gerencialismo, apresentado por Stephen Ball, traz à tona uma perspectiva intrigante sobre o poder na gestão. Ele argumenta que o gerencialismo implica na disseminação do poder, uma vez que tal processo não apenas define metas e objetivos, mas também estabelece padrões rígidos de eficácia a serem atingidos. Isso significa que as pessoas, muitas vezes, se sentem compelidas a se dedicar intensamente para alcançar essas metas, sacrificando parte de sua identidade e de seus valores pessoais no processo.

O que Ball (2005) aponta é que o gerencialismo não é apenas uma abordagem de gestão, mas também uma forma de governança que influencia profundamente a dinâmica dentro das organizações. Quando metas de eficácia são estabelecidas de forma rígida, tende-se a criar uma cultura de competição e pressão, onde os indivíduos se sentem impelidos a cumprir essas metas a qualquer custo, moldando as motivações e comportamentos das pessoas que nele trabalham. Ao incentivar a busca implacável pela eficácia, muitas vezes às custas da identidade pessoal e dos valores individuais, levanta questões importantes sobre os impactos psicológicos e éticos desse paradigma de gestão.

Nesse novo quadro contextual, o gerencialismo, na visão crítica do autor, “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

Durante as décadas de 1960 e 1970, notadamente nos países ocidentais como Inglaterra e Estados Unidos, emerge uma preocupação com a qualidade e disparidade educacional. Esse panorama pode ser relacionado ao contexto pós-Segunda Guerra

Mundial e à Guerra Fria, que trouxeram consigo a rivalidade entre os EUA e a URSS. O avanço tecnológico deste período, em especial na exploração espacial, impulsionou iniciativas para revitalizar o sistema educacional, elevando a avaliação ao status de pilar central das novas estratégias de ensino (Brooke, Soares, 2008; Vianna, 2014).

Quanto a esta temática, Vianna (2014), destaca que nos Estados Unidos, após 1963, já na gestão de Lyndon Johnson:

[...] o conceito de responsabilidade em educação (*accountability*), a fim de evitar possíveis desperdícios dos recursos financeiros concedidos aos programas curriculares e a suas avaliações, na área da educação compensatória. A avaliação deixa, nesse novo contexto, de ser apenas um trabalho teórico de alguns educadores, transformando-se numa prática constante, que, em muitos casos, assume um caráter quase obsessivo na cultura educacional norte-americana. (Viana, 2014, p. 12)

O cenário histórico, econômico e social no qual se destaca a crescente ênfase na avaliação como um instrumento de prestação de contas e melhoria do sistema educacional desemboca no final do século XX. Nesse período, foram observadas complexas mudanças culturais, políticas e econômicas que tiveram influências significativas na sociedade (Brooke; Soares, 2008; Vianna, 2014). A crise econômica que se desdobrou na década de 1970 levantou várias questões sobre a concepção do Estado de Bem-Estar Social e o crescimento do ideário neoliberal. Este último, entre outros aspectos, defendia a ideia de um Estado mínimo, argumentando a ineficácia do Estado e a necessidade de reduzir os gastos públicos.

Resgatando a perspectiva de Ball (2004, p. 1016), isso é ratificado ao observar as instituições do setor público sendo impelidas a adotar uma nova cultura que promove a competitividade em prol do desempenho eficaz. Essa mudança é impulsionada pela descentralização e por incentivos que promovem um novo perfil institucional, caracterizado por "mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si". Conforme a visão desse professor inglês, o Estado passa de provedor a regulador, assumindo a responsabilidade de monitorar os resultados almejados. Como consequência, os indivíduos deixam de ser dependentes da relação com o Estado do Bem-Estar Social - *Welfare State* e passam a assumir um papel mais ativo como consumidores.

Na concepção do autor, a transição da responsabilidade do Estado pela prestação de serviços para uma responsabilidade voltada à mensuração e à auditoria abre espaço para duas importantes mudanças no âmbito político. “ Primeiro, uma vez

livre da responsabilidade exclusiva pela prestação direta de serviços, o Estado pode considerar vários prestadores potenciais de serviços – públicos, voluntários e privados”. Fato que introduz a ideia de competição e contestação entre esses possíveis fornecedores, com base no critério de "melhor serviço" e/ou melhor relação custo-benefício, envolvendo a utilização de modelos de licitação e contratação de natureza comercial. Em segundo lugar, “isso também permite considerar modelos alternativos de financiamento, e a participação de financiadores privados para desenvolver a infra-estrutura do setor público” (Ball, 2004, p. 1019).

Passa-se a conviver com uma conexão complexa entre as tradicionais abordagens gerencialistas, caracterizadas por um controle direto mediado por ameaças punitivas, e a nova vertente de gerencialismo, que se caracteriza pela ênfase em processos de autorregulação. Nesta abordagem emergente, indivíduos são instigados a buscar performances marcadas pela excelência e qualidade, presumivelmente dispensando as antigas práticas repressivas que anteriormente vigoravam.

Alinhando-se ao pensamento de Ball, enquadrando-se tanto no período quanto na instauração desta política, os acadêmicos Dias Sobrinho e Ristoff (2003, p. 38) postulam que tal conjuntura “pode ser bem definida pela expressão ‘Estado Avaliador’”. Nesse contexto, o Estado adota uma postura que caracteriza - o como um estado forte, dotado de controle no campo social, e liberal quando relacionado à economia. “Segundo esta lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação”.

Contudo, é importante ressaltar que continua a existir uma vigilância rigorosa sobre os resultados por meio do que esses autores chamam de "avaliação". Dessa maneira, os contornos desejados para seguir as tendências de mercado são solidificados. Para esses estudiosos, o conceito de neoliberalismo se transforma em um modelo de governança que busca flexibilizar os meios de produção com o objetivo de melhorar a eficiência, ao mesmo tempo em que mantém os princípios da democracia liberal. Esse enfoque promove a liberdade de escolha como um meio para alcançar maior eficiência, diversificação e distinção, muitas vezes resultando na promoção da privatização. Em resposta a essa corrente, o sistema educacional

brasileiro também sofre influência de agências de financiamento internacionais, o que o leva a enfrentar desafios relacionados à administração das instituições educacionais.

2.7 Eficácia escolar em perspectiva: reflexões sobre pontos de vista contrastantes

Nem sempre inovações e mudanças são vistas em um primeiro momento como pontos positivos ou de melhora, e críticas a tais processos são inerentes e devem ser acolhidas e interpretadas de forma a detectar pontos de possíveis melhora, ou necessidade de uma melhor explanação sobre o projeto criticado. Não seria diferente com a questão da Avaliação em Larga Escala.

Os estudos de Freitas (2002; 2011); Horta Neto (2014); Paro (2015); Bauer; Alavarse; Oliveira (2015) têm alertado para a necessidade de realizar uma reflexão crítica sobre como os resultados são utilizados, tanto por parte dos administradores públicos quanto pelas instituições educacionais. Entrevistas conduzidas em uma pesquisa com técnicos da secretaria de educação e diretores de escolas em um município do Rio de Janeiro revelam que, em geral, esses atores desconhecem os critérios usados para criar as provas, bem como os procedimentos necessários para interpretar os resultados.

[...] os gestores entendem que precisam responder à avaliação melhorando o fluxo e as notas das escolas – em alguns casos a qualquer custo. Essa interpretação diverge da proposta original. Se observarmos o desenho das políticas de avaliação, a expectativa é diferente. Espera-se que os dados permitam que gestores e professores tenham um panorama do desempenho de suas escolas em mãos para que possam produzir diagnósticos relacionados às causas do desempenho e, se for o caso, trabalhar para a ampliação de práticas pedagógicas e de gestão que possam melhorar a escola, o que, conseqüentemente, melhorará os índices. (Rosistolato, Prado, Fernández, 2014, p. 85)

Ribeiro (2013) traz ideias que condizem à atuação deste gestor, quando afirma que muitos pesquisadores já demonstram gestores capazes de interpretarem os testes padronizados em larga escala como instrumentos de gestão, com intuito de detectar problemas na rede e de indicar possíveis soluções, e traz um alerta para que aos gestores de escola caibam também a articulação para que tais resultados não sejam tão somente dados que pontuem esta ou aquela turma, mas que se bem explorados, possam ser de valia para o acompanhamento das desigualdades

escolares na educação básica, garantindo assim a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem a todos.

E vai além do uso nas escolas, ao afirmar que “caberia aos gestores das políticas adotar estratégias de regulação que permitam fazer uso dos resultados provenientes de testes padronizados em larga escala de modo a guiar as práticas escolares à luz do que é justo, sem prejudicar as finalidades educacionais” (Ribeiro, 2013, p. 73-74).

Ao encontro deste pensamento, estão Machado e Alavarse (2015, p. 74) quando colocam como imperativa:

[...]a busca de um processo mais amplo de avaliação de escolas e redes que, para além da utilização de provas padronizadas, tenha presente o caráter político da educação escolar. Reconhecer esse caráter implica reconhecer profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos avaliativos, pois, sem omitir-lhes as responsabilidades, são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa.

A partir desta visão, inicia-se um processo de entendimento de que não é a ferramenta em si, ou seja, a qualidade ou a eficácia das avaliações que são questionadas, mas a partir da literatura buscada, o que se evidencia são críticas ao processo de aplicação, que não se configura flexível às diferenças e ao uso (ou mau uso) de seus resultados, sobretudo quanto a forma como esses são trabalhados e divulgados, por meio dos ranqueamentos causando pressão, competição.

Neste interim, cabe as contribuições de Oliveira e Garcia (2014), quando afirmam que somente ao romper com a ideia de avaliação como controle e adotar a concepção de que a avaliação comporta ajustes, reflexões e redefinições de atos a partir dos resultados obtidos, é que ela se tornará, o quê, em realidade, sempre foi: uma ferramenta que permite ao gestor adotar decisões com mais ciência sobre o elemento em pauta.

Com base nesta nova configuração, e enxergando o Estado como o gestor destas avaliações que visam a qualidade deste sistema, cabe a ele, em posse dos resultados refletir, buscar e reformular políticas, programas e projetos educacionais para então descobrir propostas de soluções que, ainda que não erradiquem, ao menos, minimizem as dificuldades evidenciadas (Oliveira; Garcia, 2014).

As autoras ainda, descrevem que é mister mudar a concepção de avaliação que traz consigo a política de responsabilização e da culpabilização dos sujeitos locais

para uma visão de “busca de informações capazes de subsidiar a construção de uma educação de qualidade” (Oliveira; Garcia, 2014, p. 12). Sob esta perspectiva, Calderón e Borges (2020, p. 11) que influenciados pelas concepções de Stufflebeam e Shinkfield (1987) destacam para o entendimento da avaliação como processo, e afirmam que o objetivo da avaliação deve ser o de “identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca de valor e mérito de um objeto determinado, a fim de servir de guia para à tomada decisões”. Quanto a esta influência, vale considerar que:

O primeiro uso refere-se à informação proporcionada para garantir a qualidade de um serviço ou para melhorá-lo. Deve-se prestar muita atenção à natureza e às necessidades dos consumidores e à existente relação entre o processo e os resultados. Nesse ponto, os avaliadores devem estar em contato próximo com a equipe do programa e servir como guias para a tomada de decisões. O plano de avaliação precisa ser flexível e compreensivo. Quando o objetivo principal é melhorar algo, a avaliação deve ser mais um estudo de caso do que um experimento comparativo. (Stufflebeam; Shinkfield, 1987, p. 23 - tradução da autora).

Outros pontos apontados por Calderón e Borges (2020) referem-se à utilização dos resultados das avaliações de larga escala para elaboração e obtenção de diagnósticos e informações para a prática e a sustentação das políticas educacionais, bem como obtenção de dados periódicos que permitirão não apenas mensurar se houve, ou não, cumprimento de metas, como também, e sobretudo, perceber pontos positivos e negativos que precisam ser alinhados, dentro destas políticas educacionais adotadas. Para finalizar esta seção, vale a ideia do professor José Francisco Soares feita em uma entrevista em 2012, ao qual diante de inúmeros questionamentos sobre avaliação em larga escala, ele pondera que:

[...] em relação às orientações mais gerais, acho que, com ou sem números, existem pessoas que pensam o sistema de educação com uma visão de inclusão e outras com uma visão de segmentação. Como os que enfatizam a segmentação usam muito a hierarquização de alunos, escolas e sistemas, facilitada pelos números, a utilidade dos números para a visão mais inclusiva da educação frequentemente não é percebida. Mas essa não é exatamente a minha visão. Ou seja, é preciso ser humilde diante de uma evidência negativa e procurar respostas para o fracasso. Isso ainda está sendo construído no Brasil, onde ainda imperam a certeza e a rejeição da evidência, registrada nos dados de desempenho dos alunos. (Soares, 2012, p. 203).

Ainda nesta entrevista, Soares defende a ideia de se enxergar o exercício de medir resultados com a ação de registrar, defendendo o princípio de que em um país tão desigual como o Brasil, este “registro” é necessário para se ter uma noção geral

aprendizado, e então a partir daí, pensar medidas mais focadas em cada particularidade.

2.8 Avaliações em Larga Escala como um meio de verificação da eficácia

Nas discussões relacionadas à política educacional, fica evidente a ênfase na preocupação com a excelência, manifestando mudanças conforme a época histórica e os contextos políticos e sociais do período em questão. Há um acordo entre os acadêmicos (Oliveira; Araújo, 2005; Aranda; Lima, 2014; Tedesco; Rebelatto, 2015; Faria; Alves, 2020; Lélis, Hora, 2020) que se debruçam sobre esse tema de que o significado de qualidade é multifacetado e intrincado, demonstrando uma natureza flexível, visto ser conceito forjado pela humanidade ao longo da história, portanto sujeito a transformações ao longo do tempo e dentro de diferentes cenários, podendo atender a diversos interesses. (Lélis, Hora, 2020).

Na perspectiva de Oliveira e Araújo (2005) a ideia de qualidade na educação evoluiu em três estágios ao longo das últimas décadas. Inicialmente, havia foco na construção de escolas devido à escassez de vagas na educação básica, antes da Constituição de 1988. Posteriormente, com a expansão das vagas para garantir o Ensino Fundamental público e gratuito, a qualidade passou a ser avaliada pelas disfunções no percurso escolar. Recentemente, a ênfase mudou para a avaliação em larga escala, baseada em testes padronizados, medindo a qualidade do ensino pelo aprendizado dos alunos.

A iniciativa de avaliação em larga escala na área política brasileira teve sua estreia em 1988. Isso ocorreu com a introdução do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que mais tarde evoluiu para o conhecido Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Inicialmente implementado nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, o sistema foi posteriormente expandido para abranger todo o território nacional (Lélis, Hora, 2020).

Entretanto, Gatti (2014) e Sousa (2014) enfatizam que na década de 1960, o Brasil direcionava sua atenção quase exclusivamente aos processos seletivos voltados para o ensino superior, e assim, não eram evidentes iniciativas voltadas à avaliação do sistema educativo. Somente a partir dos anos 1980, o Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, alinhado

ao currículo escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação, implementou uma série de avaliações específicas. Estas avaliações buscavam empregar os resultados como referências para orientar atividades intra e extracurriculares. Contudo, devido à mudança administrativa ocorrida em 1982, os resultados destes esforços foram lamentavelmente arquivados (Gatti, 2014).

Uma outra experiência significativa dessa época, que ganha destaque no contexto do sistema de avaliação nacional, é o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL (Horta Neto, 2007; Gatti, 2014). Este projeto educacional abrangeu todos os estados do Nordeste brasileiro e foi conduzido em colaboração entre o Ministério da Educação e determinados estados da região. Com avaliações realizadas nos anos de 1982, 1984 e 1986, o programa compartilhava a premissa de avaliar tanto as estruturas de gestão local quanto o sistema de monitoramento envolvendo professores, as Organizações Municipais de Ensino, os estudantes e suas famílias.

Através de abordagens metodológicas rigorosas e precisas, uma variedade de dados e análises integradas foi coletada e examinada. O objetivo era investigar a situação educacional com maior profundidade e, simultaneamente, analisar as políticas vigentes. “Além das provas, foram realizados estudos de caso que tinham por objetivo identificar as variáveis que atuavam no processo de ensino” (Horta Neto, 2007, p. 6).

A partir do EDURURAL, surgiu em parceria com o Banco Mundial o Projeto Nordeste. Logo em 1988, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), deu continuidade a essas iniciativas quando:

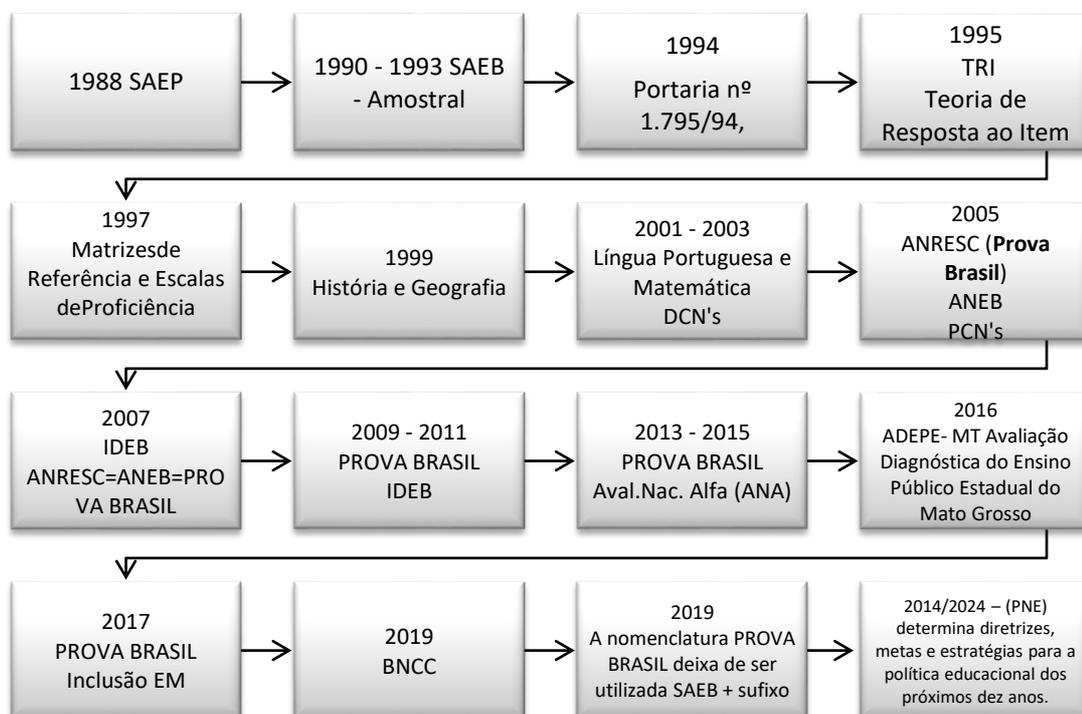
[...] decide criar mecanismos de avaliação da educação que fossem aplicados em todo o Brasil, ampliando-se a abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste. A equipe do MEC já havia adquirido alguma experiência durante o período de execução do EDURURAL e havia também a experiência do INEP adquirida na pesquisa realizada em 1987¹⁸. Surge assim o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, que utilizou os recursos de um convênio firmado entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA e o Ministério da Educação (Horta Neto, 2007, p. 7).

¹⁸ Em 1987, o INEP estudava a criação de um programa externo de avaliação do então 1º grau que permitisse fornecer informações para as secretarias estaduais de educação do país sobre problemas ligados à aprendizagem. Um convênio entre as secretarias e o MEC foi firmado para a realização dessa avaliação, contratando-se a Fundação Carlos Chagas. Tal estudo ficou conhecido como Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública, compreendendo 15 capitais e 24 cidades” (Horta Neto, 2007)

A respeito do SAEP, (Freitas, 2012; Lélis; Hora, 2020) acrescentam que sua proposta visava organizar, articular, complementar e direcionar os estudos de avaliação realizados até então, com a intenção de orientar iniciativas futuras nesse sentido. Com o objetivo de se adequar à nomenclatura estabelecida na nova Constituição de 1988, o SAEP passou a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB em 1991. Os resultados da primeira avaliação foram publicados em agosto de 1992. A partir desse ano, o SAEB foi coordenado e administrado pela autarquia federal - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Horta Neto, 2007; Freitas, 2012; Gatti, 2014), passando por contínuas variações nos formatos e métodos ao longo do tempo, até os dias atuais.

A implementação de sistemas de avaliação em todos os níveis da educação básica segue o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei nº 9394/96 - cujo inciso VI do artigo 9º, estabelece que a União seja responsável por coordenar uma avaliação nacional do desempenho escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino. O intuito é definir prioridades e aprimorar a qualidade do ensino. Além disso, a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, institui os parâmetros de qualidade para os sistemas de ensino com base nos resultados do PISA e do IDEB. E embora alguns estudiosos (Freitas, 2012; Paro, 2015; Lélis; Hora, 2020) insistam que esses parâmetros não têm contribuído efetivamente para a promoção de uma educação comprometida com a formação integral dos indivíduos, sustentando que isso têm levado a uma concepção de qualidade educacional limitada a indicadores quantitativos. (Lélis; Hora, 2020). O esquema representado na figura 7 resume tais acontecimentos:

Figura 7 – Do SAEP(1988) ao PNE(2014-2024)



Fonte: Elaborada pela autora (2023), adaptado de Gatti (2009); Lélis, Hora (2020)

Atualmente, transcorridas mais de três décadas desde a instauração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), emerge a imperatividade de revisitar essa avaliação à luz de uma visão mais pragmática, como a de Domingos Fernandes, 2011, no sentido de aceitar:

[...] a existência de uma realidade objetiva e a possibilidade de a estudar com rigor, admitindo, no entanto, a existência de uma diversidade de perspectivas sobre essa mesma realidade e a prevalência, num dado momento, de uma delas sobre todas as outras; ou seja, não há uma verdade absoluta sobre a realidade (Fernandes, 2011, p. 196).

Sem contar que é inegável observar, como apontam Alavarse, Chappaz; Freitas (2021, p. 251-252) a persistência, ao longo de 30 anos, das iniciativas de avaliação da aprendizagem externa em larga escala no Brasil como uma expressão da política de avaliação. Mesmo com mudanças de partidos políticos no governo, essas iniciativas têm se mantido, o que as configura como uma política de Estado em vez de uma política de governo. Isso levou a uma expansão de iniciativas tanto em

nível nacional quanto estadual e municipal, destacando a importância desse tema na política educacional atual. Tais práticas avaliativas têm influenciado a agenda governamental e a implementação de várias políticas educacionais no país, incluindo conexões com programas “internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), *Estudos Regionais Comparativos* (Erce) e *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls) ”. As avaliações se concentram principalmente “no desempenho dos estudantes em testes padronizados de leitura e resolução de problemas”, abrangendo diferentes níveis e tipos de ensino. Seus resultados fornecem diagnósticos educacionais que, em alguns casos, também abordam o trabalho dos professores. Essas iniciativas têm desdobramentos complexos, especialmente na gestão de redes de ensino e escolas.

Ribeiro e Sousa (2023) consideram que a luta entre uma perspectiva econômica e uma visão crítica assume formas distintas no contexto da avaliação do ensino fundamental, servindo como uma força motriz para uma gama de atitudes político-educacionais. Essas atitudes variam dentro de um espectro de argumentação que vai desde o apoio absoluto até a rejeição absoluta, passando pelo apoio questionador e a objeção construtiva. Elas afirmam que a dinâmica e o intercâmbio entre esses argumentos são influenciados tanto pela sua relativa proximidade ou distância nesse espectro quanto pelas fronteiras ideológicas, qualitativas e práticas que estruturam o debate. Este processo reflete em uma escala reduzida as diversas e complexas batalhas ideológicas que ocorrem no mundo real.

O artigo da autoras, analisa o debate acadêmico sobre avaliações em larga escala no Brasil, organizando-o em um *continuum* argumentativo que reflete diferentes posições em relação a essas avaliações. A figura 8 apresenta o quadro sinótico elaborado pelas autoras, na qual se encontram identificadas quatro zonas principais de argumentação: “apoio total, apoio com ressalvas, oposição construtiva e rejeição total” (Ribeiro; Sousa, 2023, p. 3). O estudo aponta que o confronto entre visões economicistas e críticas tem moldado esse espectro de atitudes político-educacionais, mostrando como as avaliações são apoiadas ou contestadas em diferentes níveis.

Figura 8 - Quadro sinótico das zonas argumentativas do debate sobre avaliações externas (Continuum argumentativo)

Apoio incondicional	<ul style="list-style-type: none"> • Defesa das avaliações em larga escala e do uso de resultados para estimular a competição entre escolas • A mudança da qualidade é gerada essencialmente do centro do sistema para as redes e escolas • Valoriza conteúdos/competências básicas (leitura, resolução de problemas, ciências) para a formação do trabalhador qualificado • Utiliza os resultados para avaliar (e responsabilizar) a escola, educadores e gestores locais
Apoio crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece potencialidades e limites nas avaliações em larga escala, contestando desusos para estimular a competição entre escolas • Valoriza os conhecimentos básicos aferidos pelos testes padronizados, mas contesta a redução do currículo ao que é avaliado pelos testes • A mudança da qualidade é gerada também a partir do centro do sistema desde que haja apropriação pelas escolas • Defesa do uso de resultados também para avaliar as políticas e as instâncias governamentais
Recusa propositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Municipalização da avaliação em larga escala como dispositivo da avaliação institucional das escolas / uso apenas diagnóstico das avaliações externas em nível federal • Crítica do reducionismo dos conhecimentos valorizados pelas provas padronizadas e defesa de uma formação ampla e crítica das crianças e jovens • A mudança é gerada essencialmente por um pacto de qualidade entre a escola e o poder local (municípios) • Responsabilização bilateral estado-escola
Recusa categórica	<ul style="list-style-type: none"> • Recusa ou desvalorização das avaliações em larga escala e defesa da autoavaliação como estratégia de resistência • Defesa da qualidade social e da formação para transformação social • A mudança é gerada essencialmente a partir do interior da escola • Primazia da autonomia da escola e da ação do Estado no oferecimento de condições para a qualidade

Fonte: Ribeiro; Sousa, 2023, p. 13

Nesta perspectiva, a presente dissertação reconhece que os resultados das avaliações em larga escala não devem ser vistos como uma medida universal única de desempenho. Todavia, eles podem servir como pontos de partida para análises mais aprofundadas que levem em conta as nuances específicas de cada contexto educacional.

Por isso, torna-se prudente não apenas considerar e revisitar conhecimentos acumulados por acadêmicos no âmbito dos avanços nos estudos sobre eficácia escolar - como será explorado no próximo capítulo - mas também incentivar e promover investigações que se aprofundem na exploração de como os resultados das avaliações em larga escala possam ser utilizados de maneira consciente e adaptada às peculiaridades dos contextos socioeconômicos regionais. Nesse sentido, o terceiro capítulo, ao identificar escolas eficazes, dá destaque a essa abordagem, explorando como indicadores contextuais podem ser interpretados de maneira a orientar decisões que se alinhem às necessidades e metas de cada unidade escolar da região metropolitana do ABC.

3 EFICÁCIA ESCOLAR REVISITADA: um estudo das publicações da última década (2012 – 2022) ”

“Toda sólida pesquisa sobre eficácia escolar requer inevitavelmente um referencial teórico que oriente o conjunto de decisões envolvidas no processo. Caso contrário, usando a metáfora de Peter Cuttance (1982), seremos como o pescador que captura tudo o que cai em sua rede, sendo o tamanho do buraco, o único critério de seleção” (Murillo – Torrecilla, 2008, p. 13 – tradução da autora)

3.1 Arrolamento de Pesquisas Científicas sobre a temática da eficácia escolar valendo-se da metodologia de “Estado do Conhecimento”

Após análise da evolução do conceito de eficácia no contexto acadêmico-científico, desde suas origens até sua adaptação ao âmbito educacional, se faz necessário sintetizar as contribuições da literatura científica para o avanço da presente pesquisa. Nesse ínterim, a abordagem metodológica adotada neste capítulo atenderá a configuração de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica.

Nesse mesmo viés, é pertinente resgatar que como descrito no capítulo anterior, sua natureza bibliográfica foi construída por meio de fundamentação teórica estabelecida por meio da estratégia “Estado do Conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006) no qual analisou artigos científicos veiculados em periódicos eletrônicos cujas publicações ocorreram durante o espaço temporal de 2012 – 2022.

Os 24 artigos selecionados encontram-se representados no quadro 9, organizados por autor; veículo de publicação; ano e palavras-chave, complementando a figura 9, que ilustra a quantidade de publicações feitas por ano:

Figura 9 – Quantidade de Publicação por ano



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 3 Caracterização dos artigos selecionados- Palavras chave - n=24

AUTORES	PUBLICAÇÃO	ANO	PALAVRAS CHAVE
ÉRNICA; BATISTA	CENPEC	2012	Metrópole; 'Desigualdades Educacionais'; Desigualdades Sociais; Educação
DUARTE	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2013	Pobreza; Custo-Aluno; Análise De Regressão Multinível; 'Ideb'
CRAHAY; BAYE	CADERNOS DE PESQUISA - FCC	2013	Desigualdades Sociais; 'Rendimento Escolar'; Pisa; Educação Comparada
SOARES; ALVES	EDUCAÇÃO E PESQUISA	2013	'Avaliação Educacional'; Contexto Escolar; Ensino Fundamental
ALVES; SOARES; XAVIER	ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2014	Nível Socioeconômico Das Escolas. Educação Básica. 'Desigualdades Educacionais'
SANTOS FILHO	ROTEIRO Edição Especial	2015	Desempenho Escolar. Desempenho Do Aluno. Condicionantes Do Desempenho Do Aluno. 'Escola Eficaz. Eficácia Da Escola'
MARTINS; CALDERÓN	EDUCAÇÃO EM DEBATE	2016	Boas Práticas Escolares. Desempenho Escolar. 'Escola Eficaz'
SOLIGO	CONTRAPONTO - Eletrônica	2016	Avaliação; Pobreza; 'Rendimento Escolar'
OLIVEIRA; WALDHELM	ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2016	Gestão Escolar; Liderança; Clima Escolar; 'Eficácia Da Escola'
SOARES <i>et al.</i>	ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2016	'Avaliação Educacional'. Valor Agregado. Modelo Multinível.
GARCIA <i>et al.</i>	Revista Eletrônica de Educação	2016	Desempenho escolar. ' IDEB' na região do ABC. Ensino fundamental. Qualidade do ensino.
KARINO; LAROS	EXAMEN - Pesquisa de Avaliação, Certificação e Seleção	2017	Revisão Da Literatura, 'Eficácia Escolar', Avaliação Escolar, Desempenho Escolar
GARCIA; BIZZO	EDUCAÇÃO Revista quadrimestral	2017	Melhoria Das Escolas. 'Desempenho Dos Alunos'. Fatores Escolares
TRAVITZKI	REICE	2017	Educação Pública, 'Qualidade Educacional', Igualdade De Oportunidades, 'Indicadores Educacionais', Equipamento Educacional
ALMEIDA	Revista Brasileira de Educação	2017	Entorno Social; 'Avaliação Escolar'; Qualidade Educacional
MARTINS; CALDERÓN	DIÁLOGO EDUCACIONAL	2019	Boas Práticas Escolares. 'Eficácia Escolar'. Escolas Eficazes. Educação Básica.
MUYLAERT <i>et al.</i>	EDUCAÇÃO EM REVISTA	2019	Práticas Pedagógicas. 'Eficácia Escolar'. Desempenho Escolar; Hlm.
MARTINS; CALDERÓN	E.ducação Pesquisa e debate em educação	2020	Avaliação Educacional, Educação Básica, Eficácia Escolar, Fatores Contextuais, Alta Vulnerabilidade Social.
BORGES, CASTRO	EDUCAÇÃO em foco	2020	Acesso. Permanência. 'Aprendizagem. Qualidade'
CALDERÓN; BORGES	META: Avaliação	2020	Avaliação Em Larga Escala. Escola Eficaz. 'Eficácia Escolar'. Avaliação Da Aprendizagem
FARIA; ALVES	UFMS - REGAE	2021	Avaliação Educacional; 'Eficácia Escolar'; Liderança Escolar; Acompanhamento Pedagógico; Práticas Escolares.
TEODORO; MARTINS CALDERÓN	REVEDUC	2021	Boas Práticas Escolares, Vulnerabilidade Social, 'Eficácia Escolar', Escola Eficaz.
CHAMPAGNATTE <i>et al.</i>	INSTRUMENTO Pesquisa em educação	2021	'Eficácia Escolar'. Qualidade Da Educação. Interdisciplinaridade
SOARES; ALVES; FONSECA	REBEP - Ver. Bras. De est. De População	2021	Direito à Educação; 'Qualidade Da Educação'; Trajetórias Educacionais; Dados Longitudinais; Educação Básica; Censo Escolar

Fonte: Elaboração da autora (2022)

De acordo com os textos elencados neste estudo, observou-se que o ano de 2016, converteu-se no ano de maior número de publicações (n=5), seguido pelos anos de 2017 e 2021, ambos com quatro (n=4) publicações cada, todavia, no ano de 2018, não foi identificada nenhuma publicação que seguisse os critérios de busca.

Ainda sobre a análise quantitativa deste estudo do conhecimento, foi possível quantificá-los por periódicos, embora o número de periódicos verificados seja bastante diversificado, verificou-se que a revista "Ensaio", da Fundação Cesgranrio foi a que apresentou o maior número de publicações no período consultado com três publicações (n=3), enquanto os demais periódicos tiveram apenas uma publicação cada no período consultado: Cadernos CENPEC, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos de Pesquisa – FCC, Educação e Pesquisa, Roteiro Edição Especial, Educação Em Debate, Contrapontos – Eletrônica, REICE, Examen - Pesquisa de Avaliação, Certificação e Seleção, Educação Revista quadrimestral, Revista Eletrônica de Educação, Revista Brasileira de Educação, Diálogo Educacional, Educação em Revista, E.ducação Pesquisa e debate em educação, Educação em foco, Meta: Avaliação, UFSM – REGAE, REVEDUC, Instrumento Pesquisa em educação, REBEP - Ver. Bras. de Est. de População.

3.2 Além das Palavras: abordagem de análise textual do conjunto de textos selecionado

Uma vez, caracterizados os artigos selecionados no Quadro 2, lançamos mão de recursos informatizados para a construção da etapa de análise do material, contando com este recurso para o processo de categorização elaborado a partir da utilização das palavras chaves e da leitura de seus respectivos resumos, no qual foi possível uma prévia classificação de temas e de objetivos abordados por cada autor.

A análise de conteúdo é uma técnica complexa que demanda do pesquisador imersão e interpretação semântica da mensagem para a construção de significados. No entanto, recorrer ao auxílio de programas informáticos, como por exemplo o IRAMUTEQ¹⁹, torna-se possível por meio da Análise de Conteúdo Automatizada

¹⁹ Lançado em 2011, o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* - Interface R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários) supera seu antecessor, o ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte - Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto), utilizando-se do mesmo algoritmo,

(ACA), dentre outras funcionalidades, estratégias como análise de similitude, indicando “a conexão entre as palavras”, que auxiliará na compreensão “da estrutura de um *Corpus* textual”. Assim como a possibilidade de realização de uma representação gráfica, por meio de Nuvem de Palavras, “análise lexical mais simples, mas que permite visualizar rapidamente as palavras que se destacam no *Corpus*.” (Brito, Sá, 2022, p. 6).

Para a fase de exploração do material, o *software* Iramuteq será utilizado como suporte tecnológico para auxiliar o processo de categorização seguindo os preceitos da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Por meio da identificação e contabilização das palavras-chave, bem como de suas correlações com o descrito nos resumos, foi possível organizar a primeira separação de textos para a constituição da categorização inicial.

3.2.1 Preparação do Corpus Textual

Após a seleção e contabilização dos 24 trabalhos que compõem o estudo, a próxima etapa foi a inclusão e o processamento dos textos fazendo uso do *software* Iramuteq, ferramenta de código aberto e gratuita que possibilita a realização de análises estatísticas em conjuntos de textos, bem como em tabelas de palavras individuais.

De acordo com as orientações fornecidas pelo tutorial de uso do Iramuteq (Camargo; Justo, 2018), a primeira etapa desse processo envolveu a seleção, depuração e codificação do conjunto de textos, que consistia nos resumos dos 24 trabalhos, de acordo com os passos a seguir:

Os resumos dos trabalhos foram cuidadosamente copiados para o *Word*®, compilados de acordo com a classificação ordinal realizada anteriormente em planilhas no *Excel*®. Para atender aos requisitos do Iramuteq, os resumos codificados seguiram as orientações disponibilizadas para uso do *software*.

Após a codificação e depuração dos textos no *Word*®, o conteúdo foi transferido para o editor de texto: Bloco de Notas e salvo em formato ‘.txt’, com codificação UTF-8. Essa é a codificação que o Iramuteq reconhece para a leitura do conjunto de textos

mas oferecendo outras análises lexicais que são complementares, além de se ser um *software* gratuito e de acesso livre.

(Camargo; Justo, 2018; Brito, Sá, 2020).

Por fim, com o *corpus* de textos preparado, o próximo passo envolveu a integração do documento no Iramuteq. A partir desse ponto, a ferramenta permitiu a realização de algumas análises, incluindo análises lexicográficas para obter estatísticas, criação de nuvem de palavras, análise de similaridade e a aplicação da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

3.2.2 Estatísticas (análises lexicográficas) e confecção da nuvem de palavras

Após a integração do *corpus* no software, houve a possibilidade de se estabelecer as seguintes características:

Quadro 4: Estatística da Análise do Corpus n=24

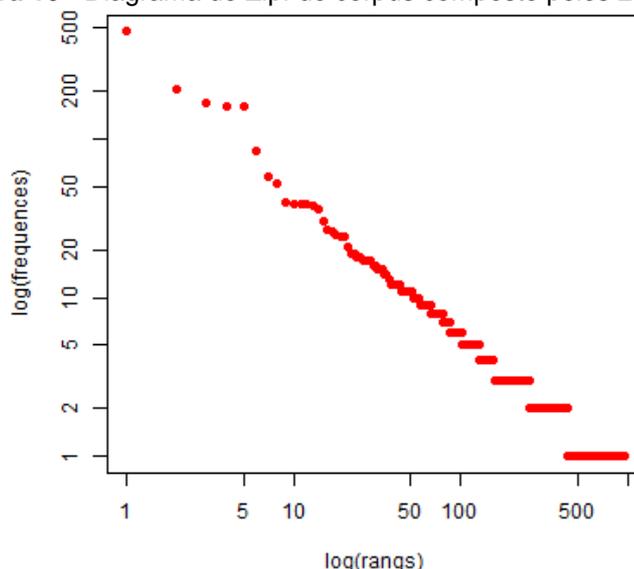
Descrição do Corpus	
Nº de Textos	24
Nº de Segmentos de texto	108
Nº de ocorrências	4006
Nº de formas ativas	1221
Nº de hápax (palavras com frequência igual a 1)	759
Percentual de aproveitamento	62.16%

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Iramuteq (2023)

Como visualizado no quadro 10, o software analisou os 24 resumos encontrados, todavia contabilizou 108 segmentos de texto (ST), que são as unidades de análise textual²⁰ utilizadas pelo Iramuteq. Relatando ainda 4006 ocorrências, correspondendo ao número total de palavras nos textos; 1.221 formas ativas, ou seja, classes gramaticais reconhecidas e 759 hápax, demonstrando um percentual de aproveitamento de 62,16 % de formas ativas de segmentos de texto.

²⁰ Geralmente, cada fragmento de texto é composto por cerca de três linhas na maioria das situações. Essas dimensões são ajustadas pela ferramenta de acordo com o tamanho do conjunto de textos. Existe a possibilidade de se criar segmentos textuais, todavia, nesta análise, optou-se por seguir o método padrão do software, sem quaisquer ajustes externos (Camargo; Justo, 2018, p. 10).

Figura 10 - Diagrama de Zipf do corpus composto pelos 24 resumos



Fonte: Elaborado pelo *software* Iramuteq (2023)

A figura 10 demonstra visualmente o conjunto de textos representados por meio do diagrama de Zipf²¹, o qual ilustra que uma quantidade limitada de palavras possui uma frequência elevada ao longo do eixo vertical (y), enquanto, de maneira contrária, um grande número de palavras possui uma frequência mais baixa ao longo do eixo horizontal (x). Próximas ao eixo horizontal, podem ser observadas as palavras "hápax", isto é, termos que não são comuns ao tema de estudo ou que não se repetem no conjunto de textos. A Lei de Zipf oferece a capacidade de estimar a frequência de ocorrência das palavras no texto. Para uma análise mais completa do gráfico, é possível concluir que uma forma em particular se sobressai das demais em termos de frequência, e neste caso foi a palavra escola (n=58), seguida por escolar e resultados, ambos com a mesma frequência (N=39).

A leitura do material selecionado, agora mais cuidadosa, foi acompanhada pela Análise de Conteúdo Automatizada (ACA), a intenção era extrair tanto das palavras-chave, como de seus respectivos resumos, informações que pudessem ser agrupadas pelo conteúdo semântico, seguindo as orientações propostas por Ferreira (2002) e Romanoviski e Ens (2006).

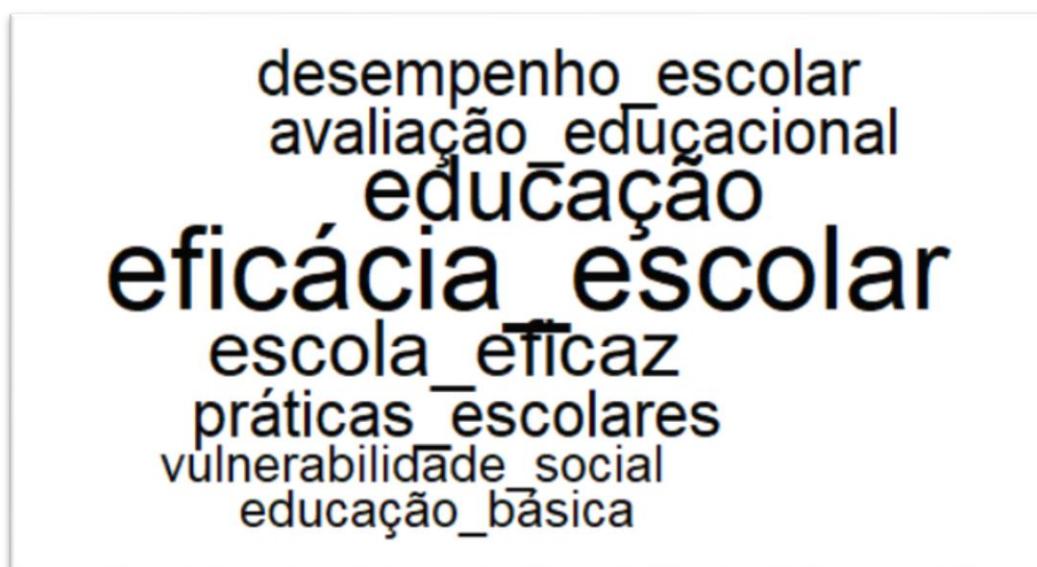
Esta etapa de exploração do material, permitiu uma compreensão mais aprofundada do escopo selecionado, contribuindo não apenas para a codificação do

²¹ Apresenta o comportamento das frequências das palavras no corpus, num gráfico que ilustra no eixo vertical (y) a posição das frequências das palavras por ordem decrescente, e no eixo horizontal (x) as frequências das formas, ambas em escalas logarítmicas (Lebart & Salem, 1988, apud Camargo; Justo, 2018, p. 25).

material, como para a identificação de padrões e temas importantes, constituindo-se como base para a próxima fase de tratamento dos resultados e interpretação (Bardin,2011).

Por meio da interpretação das informações apresentadas nas figuras 9 e 10, obteve-se a Nuvem de Palavras (figura 11), representação visual do léxico obtido a partir das narrativas investigativas, que configura-se num Gráfico de Similitude, que é uma representação das coocorrências entre as palavras (Brito, Sá, 2022), sendo possível realizar de forma mais clara a classificação dos temas e dos principais objetivos desenvolvidos por cada artigo selecionado, uma vez que o programa auxiliou na distinção de partes comuns e específicas das variáveis apresentadas.

Figura 11 Nuvem de Palavras decodificadas a partir das palavras-chave dos artigos (n=24)



Fonte: Elaborado a partir do *software* IRAMUTEQ (2023)

A representação da Nuvem de Palavras ilustra a incidência de expressões estabelecidas como critério para a seleção dos artigos, definidas anteriormente, e neste caso específico optou-se em utilizar somente um corpus com as palavras – chave, sendo observada a ocorrência em número de aparições de: eficácia escolar (n=8); educação (n=6); escola_eficaz (n=5); avaliação_educacional / desempenho_escolar / práticas_escolares (n=4); vulnerabilidade_social (n=3).

Entretanto, ao observar a figura 12, pode-se ter uma maior compreensão do todo, uma vez que esta foi criada com base no corpus que referenciava os 24 resumos.

proporcionando uma representação aprimorada das relações lexicais dentro do âmbito semântico em avaliação e, possibilitando, desse modo, uma correlação mais precisa entre os termos. A interpretação de tal correlação, foi relevante ao avançar para a etapa subsequente, pois concatena as ideias baseada nas análises dos estudos selecionados.

Vale ressaltar que, como os artigos científicos seguem um rigor estrutural em sua elaboração, na preparação deste *corpus*, algumas palavras foram desativadas, (desde que não prejudicassem a compreensão do contexto) do escopo, a saber: "artigo", "trabalho", "analisar", "abordagem", "presente", "metodologia", "avaliar" e "bibliográfico". Uma vez que, tais termos costumam ser usados em construções como "este artigo/trabalho tem o objetivo de analisar/avaliar", "a metodologia utilizada na pesquisa bibliográfica" e "os resultados da pesquisa evidenciam". Logo, a inclusão desses termos relacionados aos resumos poderia dissimular a precisão da análise dos resultados.

Da mesma maneira, ao considerar que a avaliação de similitude explora todas as palavras encontradas no *corpus* bem como suas interconexões, a fim de facilitar a compreensão e a representação visual dos dados, determinou-se um ponto de corte para selecionar as palavras de maior relevância para a análise, fixando em até dez (10) o número de vezes ao qual a palavra poderia aparecer. Martins, Vasconcelos e Aguirre (2022), recomendam um cálculo para chegar a este número de significância, obtido através da divisão entre o número de ocorrências pelo número de formas, multiplicado por dois.

Utilizando-se os números desta análise: $\frac{4006}{1221} \times 2 = 6,56$, observou-se que o gráfico formulado pelo software com estes parâmetros não evidenciou maior relevância entre as conexões, se comparado ao modelo produzido anteriormente, optando-se por retomar a análise com o ponto de corte fixado em 10.

Neste ponto é importante relevar o objetivo do estudo, seu contexto e a sensibilidade do pesquisador para configurar a ferramenta de análise aos propósitos da pesquisa, de modo que o recurso traga contribuições e não amarras.

Desta forma foi possível observar, a partir dos conteúdos dos resumos, a incidência voltada ao número de vezes em que aparecem os vocábulos: escola (n=58); escolar (n=39); resultado (n=39), estudo (n=27); aluno, eficácia_escolar (n=24), pesquisa (n=21); IDEB (n=19) dado e análise (n=18), modelo (n=17)

aprendizagem e prático (n=16); fator (n=15) condição, brasileiro (n=14) índice (n=13) nível, região, município, educação, professor, (n=12); relação, vulnerabilidade_social, indicador, pedagógico e Brasil (11); efeito e educacional (n=10). Dispostos de maneira mais visual na árvore de similitude representada pela figura 13, é possível observar a relação semântica junto às palavras de maior representatividade: escola, escolar e resultado. Os números grafados nos “galhos” representam o número de conexões estabelecidas do vocábulo nos textos.

Figura 13 Gráfico de Similitude Lexical extraído a Resumo dos artigos (n=24)



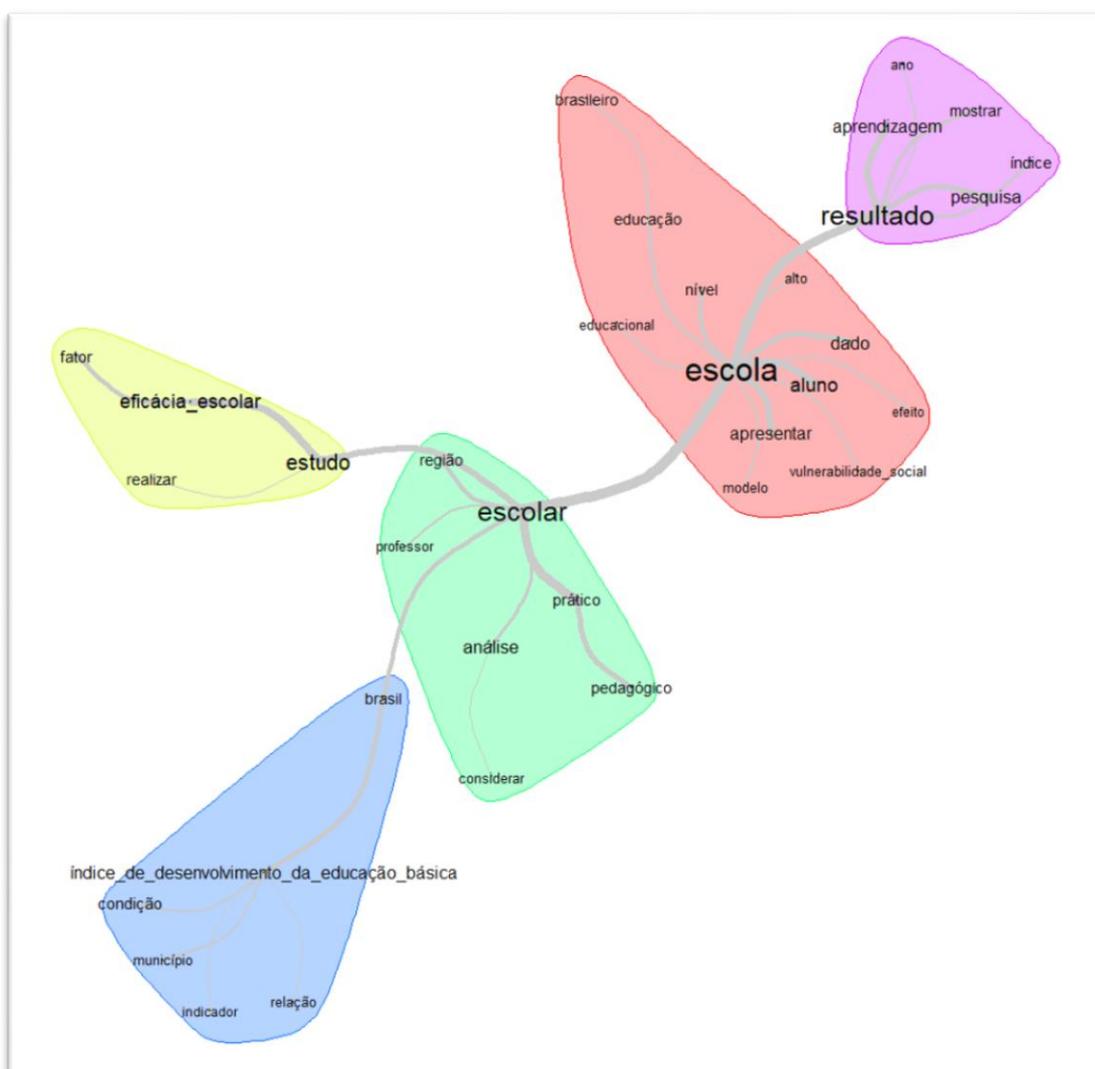
Fonte: Elaborada a partir do software IRAMUTEQ (2023)

A leitura atenta de cada resumo, foi primordial para a definição das primeiras

categorias de análise, pois foi possível detectar elementos importantes como metodologia, objetivos e possíveis resultados da produção acadêmica selecionada, etapa posteriormente realizada também com auxílio da análise computadorizada, no intuito de confirmar ou melhorar as marcações manuais, feitas nas planilhas de *Excel*[®].

Neste momento, foi possível inferenciar em um outro gráfico de similitude sugerido na figura 14, a conexão estabelecida entre vocábulos, cujo agrupamento denotou cinco subgrupos, convergindo de forma similar a separação feita de forma manual, seguindo os passos de Bardin (2011) e Barry *et al.* (2022) já descritos anteriormente.

Figura 14 - Árvore máxima de similitude por meio do conteúdo dos resumos (n=24)



Fonte: Elaborada a partir do *software* IRAMUTEQ (2023)

Além da categorização mencionada, foram estabelecidas algumas inferências sobre os conteúdos das produções. Observou-se na amostra uma predominância de textos que relacionam eficácia escolar a estudos focados em fatores determinantes. De fato, diversos estudos na literatura, como os de Floralba *et al.* (2006), Sammons (2007, 2011) e Calderón (2015), abordam os fatores que conduzem à eficácia escolar. Embora haja menos ênfase na eficácia escolar ligada à vulnerabilidade ou práticas escolares na amostra, isso não implica que os textos tratem esses temas de maneira isolada ou não inter-relacionada. Contudo, pelo contexto em que foram inseridos, fica evidente que, das 24 publicações, existe uma tendência maior em abordar eficácia ou desempenho escolar sem necessariamente discutir questões relacionadas ao contexto vulnerável ou a práticas escolares específicas.

3.3 Organização dos artigos em categorias

As pesquisas sobre Eficácia Escolar (Murillo-Torrecilla, 2003; 2005; Carvallo-Pontón, 2010; Laros; Marciano; Andrade, 2012) têm buscado entender não apenas os fatores relacionados ao desempenho dos alunos, mas também o impacto das escolas nesse desempenho. Isso envolve avaliar a capacidade das escolas em influenciar o progresso dos alunos, medindo o quanto o desempenho é afetado pelas características da instituição na qual estão matriculados.

Nesse contexto, a etapa subsequente do processo consistiu na minuciosa leitura e análise do conteúdo de cada artigo, com o propósito de destilar sua essência e extrair informações mais profundas. Esse procedimento teve como meta a categorização das evidências, a facilitação de comparações entre os estudos e o fomento à compreensão, ou à aquisição, de uma perspectiva mais abrangente acerca da aplicação do conceito de eficácia no campo educacional.

A seguir, apresenta-se as resenhas das 24 publicações. O quadro 11 detalha uma planilha, na qual fora categorizado cada artigo, indicando, o número da codificação, o ano de publicação, informações sobre a primeira classificação relativa às 5 categorias, e pormenores sobre a metodologia adotada pelos autores.

Quadro 5 – Categorização dos artigos selecionados

O+ALVIRO.	ANO	Técnica Indicadores	Fatores contextuais	Estudos Bibliográficos	Equidade Escolas Justas	Impacto da Vulnerabilidade	Metodologia	Quanti	Quali	Regressão Linear	Multinível	Correlação	Est. de Caso ou Pesq. de Campo
1	2017				X		análise descritiva	X		X	X		
2	2021		X				análise comparativa		X				PC
3	2020		X				empírica		X				EC
4	2021		X				empírica		X				EC
5	2017			X			rev. Literatura						
6	2017		X				análise comparativa	X	X				EC
7	2016		X				empírica		X				EC
8	2017	X					análise exploratória	X	X			X	
9	2019			X			análise descritiva		X				
10	2020				X		p. bibliográfica		X				
11	2021			X			rev. Literatura		X				
12	2016	X					análise descritiva	X		X			
13	2017					X	análise descritiva		X				PC
14	2012					X	análise comparativa	X	X				PC
15	2013					X	análise descritiva	X			X	Spearman	
16	2019	X					análise descritiva	X			X(HML)		
17	2016		X				análise exploratória	X	X	X			
18	2013				X		análise descritiva	X				X	
19	2014	X					análise comparativa	X				X	
20	2021	X					análise longitudinal	X			X		
21	2013	X					análise descritiva	X			X	X	
22	2016	X					análise longitudinal	X			X	X	
23	2020			X			ensaio acadêmico		X				
24	2015			X			p. bibliográfica		X		X		

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

3.3.1 Interpretação e análise textual: resenhando conteúdo de cada produção

O artigo "**Qualidade com equidade escolar: obstáculos e desafios na educação brasileira**" de Travitzki (2017) publicado na revista REICE, aborda a temática da qualidade e da equidade na educação brasileira, discutindo por meio de regressão linear e análise multinível, obstáculos e desafios existentes para a concretização desses ideais em uma sociedade desigual.

Travitzki (2017) inicia seu texto contextualizando a situação atual da educação no Brasil e destacando a importância de garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os cidadãos. Em seguida, apresenta uma revisão bibliográfica sobre o tema, destacando a influência de fatores sociais, econômicos e políticos na desigualdade educacional, discutindo as principais políticas públicas adotadas nas

últimas décadas para promover a equidade na educação brasileira.

Ao longo do texto, por meio da metodologia multinível, apresenta exemplos concretos de obstáculos e desafios enfrentados pela educação brasileira, como a falta de recursos financeiros, a baixa qualificação dos professores, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a desigualdade regional. Além disso, destaca a importância da participação da sociedade civil na construção de uma educação mais justa e equitativa.

De acordo com Travitzki (2007, p. 46), a influência do NSE familiar no desempenho dos alunos não diminui ao longo da vida escolar, pois seus estudos indicam que a diferença no desempenho entre alunos de variadas origens socioeconômicas tende a aumentar “durante a Educação Básica”, embora não seja possível determinar em que medida as escolas sejam responsáveis por esse quadro. Isso revela um desafio significativo para a efetiva democratização da educação no Brasil. No entanto, existem escolas que conseguem ensinar os alunos de forma mais equitativa do que outras, mesmo levando em conta o NSE. Os modelos multinível revelam que algumas escolas são mais equitativas do que outras. Além disso, “foi possível identificar 732 escolas que apresentam indicadores acima da mediana” tanto em qualidade quanto em equidade, atendendo aos critérios de uma escola eficaz.

O autor conclui que a garantia da qualidade e da equidade na educação brasileira é um desafio complexo e multifacetado, que exige a adoção de políticas públicas efetivas e a mobilização da sociedade em prol dessa causa, pois “mesmo controlando o NSE da escola e do aluno, ainda há condições significativamente diferentes nas escolas eficazes, que poderiam ser alvo de políticas públicas específicas.” (Travitzki, 2017, p. 44).

O artigo "**Qualidade da Educação: os desafios de uma escola justa e eficaz**" escrito por Borges e Castro (2020), publicado pela revista Educação em Foco, aborda a questão da polissêmica da qualidade da educação no contexto brasileiro e os desafios que a escola enfrenta para ser justa e eficaz.

As autoras destacam que a qualidade da educação é um tema central para o desenvolvimento social e econômico do país, mas que, apesar dos esforços empreendidos, ainda existem muitos desafios a serem superados. Um dos principais desafios é a garantia de uma educação justa e equitativa, capaz de oferecer as mesmas oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem

social, econômica ou cultural.

Borges e Castro (2020) apresentam alguns dos principais obstáculos que impedem a construção de uma escola justa e eficaz, como a falta de recursos, a desigualdade social, a falta de formação dos professores e a falta de políticas públicas adequadas. Elas também destacam a importância da participação dos pais e da comunidade na construção de uma escola mais justa e eficaz, bem como o papel do Estado em garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos.

As autoras ainda afirmam que qualidade em educação precisa vir acompanhada da discussão: “para ‘qual mundo’, ‘qual sociedade’ e ‘qual sujeito’, dado que será a partir destas definições” que as escolas irão desenvolver o trabalho “a fim de que os indivíduos possam interagir com a sociedade na qual estão inseridos” (p. 23).

O artigo "**Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009**" de autoria de Crahay e Baye, publicado nos Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas em 2013, discute a possibilidade de se alcançar a justiça e a eficácia nas escolas.

Os autores argumentam que as escolas justas são aquelas que tratam todos os alunos de forma igualitária, independentemente de sua origem social, étnica ou econômica. Essas escolas promovem a inclusão e a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Já as escolas eficazes são aquelas que alcançam resultados positivos em termos de aprendizado dos alunos, por meio de um bom clima escolar, professores qualificados e métodos de ensino que promovem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Os autores destacam que alcançar a justiça e a eficácia nas escolas não é uma tarefa fácil, uma vez que isso requer ações coordenadas de diversas partes interessadas, incluindo governo, educadores, pais e alunos. É necessário promover políticas públicas que garantam não apenas recursos adequados e condições adequadas de trabalho para os professores, como também promova a formação continuada deles. Também é importante envolver os pais na vida escolar de seus filhos e gerar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Crahay e Baye concluem que, embora a realização da justiça e eficácia nas escolas possa ser difícil, é possível alcançá-las por meio da adoção de políticas públicas

adequadas e da colaboração entre as partes interessadas. De acordo com o artigo, o Brasil, por exemplo, se encaixaria na condição de um país que oferece uma escola ineficaz, mas relativamente (se comparado a outros da própria América Latina) igualitária, sendo que de acordo com os dados do PISA de 2009 “todos (os países da América do Sul) se caracterizam por uma baixa, ou até baixíssima, eficácia”. Outro dado importante revelado pelos autores é sobre a repetência afetar “mais os alunos desfavorecidos, mesmo quando estes são tão competentes quanto seus colegas mais favorecidos” (p. 880), deixando como finalização do artigo um questionamento sobre a prioridade de se erradicar as práticas de ensino injustas e ineficazes em prol de um sistema educacional justo e eficaz.

O artigo "**Associação do índice e de atitudes e práticas pedagógicas ao desempenho dos estudantes na avaliação em larga escala do estado do Espírito Santo**" é um estudo realizado por Lima *et al.* (2019), publicado na revista Educação em Revista teve como objetivo analisar a associação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as atitudes e práticas pedagógicas dos professores (IPP), bem como a influência desses fatores no desempenho dos alunos na avaliação em larga escala do estado do Espírito Santo.

Os autores realizaram uma pesquisa quantitativa com professores do ensino fundamental de escolas públicas estaduais do Espírito Santo, além de uma análise estatística dos dados coletados. Os resultados mostraram que as atitudes e práticas pedagógicas dos professores têm uma forte influência no desempenho dos alunos em avaliações em larga escala, e que há uma correlação positiva entre essas práticas e o IDEB.

A identificação e mapeamento das boas atitudes e práticas dos professores, utilizando abordagens quantitativas, qualitativas ou uma combinação delas, podem fornecer informações valiosas para programas de “formação inicial e contínua”. Além disso, esses dados podem ser um recurso importante para que os professores e outros profissionais da escola “repensem suas próprias atitudes e práticas pedagógicas”, com o objetivo de assegurar o aprendizado dos alunos (Lima *et al.*, 2019, p. 22). Outro relevante ponto do artigo é a confirmação de outros estudos sobre a reprovação como uma prática responsável por “ao menos 22 pontos de desvantagem na proficiência esperada, quando os comparamos aos estudantes que nunca foram reprovados”(p. 18).

O artigo "**Índice de desenvolvimento da educação básica e eficácia escolar: evidências de uma pesquisa comparativa**" escrito por Faria e Alves, publicado na revista REGAE da UFSM em 2021, apresenta uma análise comparativa da relação entre o IDEB e a eficácia escolar em diferentes escolas brasileiras.

Faria e Alves (2021) contextualizam o IDEB como um indicador criado pelo governo brasileiro para avaliar a qualidade da educação básica no país, com base no desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, e logo após, apresentam os resultados de uma pesquisa, realizada com 3 escolas mineiras, que comparou o IDEB dessas instituições como eficácia escolar, medida a partir de indicadores como a taxa de aprovação, abandono e repetência, além da pesquisa de campo que contou com entrevistas com profissionais das três unidades.

As autoras concluem que, embora exista uma correlação positiva entre o IDEB e a eficácia escolar, "isso não significa que escolas com altos índices de IDEB sejam necessariamente mais eficazes em termos de resultados educacionais." (Faria; Alves, 2021, p. 69). Elas argumentam que é importante considerar outras variáveis, como a gestão escolar, a formação dos professores e o envolvimento da família na educação dos filhos, levando a uma melhor compreensão do desempenho das escolas.

Em termos de contribuições, o artigo apresenta uma análise crítica do IDEB, chamando atenção para a importância de se considerar múltiplos fatores na avaliação da qualidade da educação. Além disso, a pesquisa oferece evidências empíricas relevantes para subsidiar discussões sobre políticas educacionais e práticas escolares. Ainda que, o estudo se restrinja a um número limitado de escolas, apresenta uma visão compactuada ao fato de atentar-se a particularidade das escolas (Passone, 2019), demonstrando 10 fatores que contribuíram para a eficácia destas unidades escolares.

O artigo "**Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais**" escrito por Martins e Calderón, publicado na revista Diálogo Educacional em 2019, traz um estudo de caráter descritivo-analítico, comparativo, por meio de pesquisa essencialmente bibliográfica de 10 publicações com o objetivo de abordar a eficácia escolar e as práticas bem-sucedidas que são utilizadas em escolas brasileiras e estudadas por agências multilaterais.

Os autores apresentam um panorama das políticas educacionais adotadas no

Brasil nos últimos anos e discutem a necessidade de avaliar o desempenho das escolas, enfatizando estudos realizados por agências multilaterais que investigaram práticas bem-sucedidas em escolas brasileiras, como a adoção de metodologias ativas, a participação dos pais na educação dos filhos, a formação continuada de professores e a implementação de tecnologias educacionais.

O artigo apresenta uma visão abrangente sobre a eficácia escolar no contexto brasileiro, destacando a importância de políticas educacionais efetivas e práticas pedagógicas bem-sucedidas, como por exemplo “experiência de Sobral/CE” (Martins; Calderón, 2019, p. 1305), concluindo que no contexto brasileiro, há o apoio de agências multilaterais, no qual se observa a “tendência de se analisar boas práticas de gestão escolar, com destaque para a liderança pedagógica do diretor em coordenar a formação continuada dos professores e articular a participação das famílias nas atividades da escola” (Martins; Calderón, 2019, p. 1325).

Martins e Calderón (2016; 2020) também apresentam resultados de um estudo de caso, em uma escola de um município paulista, localizada em uma região considerada de alta vulnerabilidade social, segundo os dados do IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social), e que cumpriu as metas projetadas pelo IDEB por 3 ciclos consecutivos 2007,2009 e 2011.

Nos artigos **“Boas Práticas e Elevado Desempenho Escolar em Contexto de Vulnerabilidade Social com Referência aos Resultados do Ideb”**, publicado pelo periódico Educação em Debate (2016) e **“Avaliação educacional: fatores contextuais de eficácia escolar em cenários de alta vulnerabilidade social”**, uma atualização do artigo anterior, publicado na revista Pesquisa e Debate em Educação (2020), os autores destacam que a eficácia escolar em contextos de alta vulnerabilidade social depende tanto de fatores internos à escola quanto de fatores externos a ela, tais como as condições socioeconômicas da comunidade na qual encontra-se inserida, todavia observaram que um trabalho estruturado e voltado à melhoria da aprendizagem, destacando como fatores contextuais “não haver aulas vagas” e a presença de “professor auxiliar” como práticas positivas para lograrem os resultados esperados (Martins; Calderón, 2020, p. 1154).

Para realizar a pesquisa, os autores analisaram as práticas pedagógicas adotadas pela escola em questão, por meio de abordagem qualitativa e análise de conteúdo empírico proveniente de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Ambos

trabalhos contribuem ao debate sobre a avaliação educacional em contextos de alta vulnerabilidade social, ao demonstrarem que práticas pedagógicas internas (boas práticas), são capazes de influenciar o resultado da escola, sendo “ o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e o cumprimento do conteúdo curricular” apontado como prática mais relevante, permitindo aos autores concluírem que “a melhoria do desempenho escolar está estreitamente vinculada à construção de uma escola voltada à aprendizagem” (Martins; Calderón, 2016, p. 141).

Na mesma linha, encontra-se o artigo "**Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso**", escrito por Teodoro e Calderón (2021), também apresentando um estudo de caso sobre boas práticas adotadas por uma escola que conseguiu melhorar seus resultados educacionais em uma região de alta vulnerabilidade social no interior de São Paulo.

O artigo traz uma revisão da literatura sobre o tema, destacando a importância de se buscar estratégias pedagógicas que considerem as particularidades dos estudantes e do ambiente em que vivem. Na sequência, o trabalho identifica algumas práticas adotadas pela escola que contribuíram para esses resultados, tais como a elaboração de um currículo flexível que considera as necessidades e interesses dos estudantes, a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, o estabelecimento de parcerias com a comunidade local e a formação continuada dos professores.

Por fim, os autores concluem que as boas práticas identificadas no estudo poderiam ser replicadas em outras escolas, alocadas em regiões socialmente vulneráveis, que enfrentam desafios semelhantes, no intuito de contribuir para a melhoria da eficácia escolar.

Outro estudo que também se valeu da metodologia de estudo de caso para melhor compreender realidades escolares, foi o publicado na EDUCAÇÃO Revista Quadrimestral, realizado por Garcia e Bizzo (2017), intitulado “**Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: o que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores**”.

O objetivo do estudo foi entender os fatores escolares que influenciam no desempenho acadêmico de duas escolas, uma no Brasil e outra na Itália, onde seus alunos apresentaram alto rendimento acadêmico. A compreensão foi construída a partir da perspectiva de participantes de diferentes grupos envolvidos no processo de

formação, incluindo famílias, alunos, professores e gestores, além da experiência vivenciada pelo pesquisador nas escolas.

Os dados coletados para a tal análise, foram obtidos por vários “instrumentos pertencentes a pesquisa qualitativa e quantitativa, entrevistas e um questionário com questões objetivas e escalas do tipo *Likert*” (p. 87), revelando que não há um fator isolado que explique o desempenho e, sim, múltiplos fatores que se configuraram relevantes à eficácia destas escolas, sendo computados 12 (doze) na realidade brasileira e 11 (onze) na italiana.

Os autores afirmam ser crucial a compreensão dos fatores que afetam a formação dos alunos, a partir da perspectiva dos envolvidos no processo educacional, para investigar a realidade da escola e da sala de aula. Além disso, tal conhecimento permite analisar o comportamento e a intensidade desses fatores ao longo do ano letivo, sendo tais dados de muita valia aos gestores escolares como fonte de informações para melhora da escola e do desempenho de seus alunos.

O artigo, "**Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?**", escrito por Oliveira e Waldhelm (2016), publicado na revista ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, aborda a relação entre esses três elementos em prol da qualidade do ensino.

As autoras argumentam que a liderança do diretor é um fator decisivo para a melhoria do desempenho dos alunos e que o clima escolar é um importante variável mediadora nessa relação. Para sustentar essa tese, elas revisaram a literatura existente sobre o assunto e realizaram um estudo, de natureza quantitativa, com a proposta de verificar a possível relação existente entre a liderança do diretor e o clima escolar (capturados pela percepção dos professores) com o desempenho dos alunos das escolas municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Os dados para tal estudos foram provenientes dos “questionários contextuais aplicados aos diretores, professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, cujas turmas participaram da edição de 2013 da Prova Brasil” (Oliveira; Waldhelm, 2016, p. 825).

A pesquisa envolveu a análise dos dados, a criação de “Índices Médios de Liderança e Colaboração Docente (IMLD e IMCE)” e, por último, uma análise de regressão linear para examinar a relação “entre os índices criados e o desempenho dos alunos do 5º ano em Matemática. Descobriu-se que, ao se controlar o nível socioeconômico dos alunos, fatores escolares como a liderança do diretor e o

ambiente escolar podem ter um impacto positivo nos resultados desses: “escolas onde os professores apresentaram uma percepção mais positiva sobre a liderança do diretor, apresentaram melhores resultados nos testes de Matemática de seus alunos do 5º ano” (p. 837).

Oliveira e Waldhelm (2016), finalizam o artigo ratificando que apesar das limitações e do escopo exploratório do estudo, as análises levantam pistas importantes sobre como os professores percebem a gestão escolar (liderança e clima escolar/colaboração docente) e sua possível relação com o desempenho acadêmico dos alunos, e esperam que estudos como os delas possam ser replicados em outros contextos e com utilização de novos instrumentos.

O ensaio "**Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teóricas-epistemológicas**" escrito por Calderón e Borges (2020), discute os diferentes usos e tensões teóricas-epistemológicas da avaliação em larga escala na educação básica “ressaltando as dicotomias e o maniqueísmo decorrentes desse conflito” (Calderón; Borges, 2020).

O texto é uma versão revisada e ampliada de um ensaio anteriormente publicado de forma reduzida em um livro sobre avaliação em larga escala e apropriação de resultados educacionais. O ensaio é dividido em quatro seções. A primeira apresenta a tensão teórica na produção científica brasileira sobre avaliação. A segunda aborda esquemas teóricos que agrupam os confrontos existentes em duas epistemologias da avaliação: a objetivista e a subjetivista. A terceira seção destaca a importância da avaliação externa de resultados de aprendizagem como força estimuladora da eficácia escolar. Por fim, a quarta seção reforça a ideia de que as avaliações externas são instrumentos na garantia do direito à aprendizagem.

Os autores enfatizam a relevância da avaliação em larga escala, inclusive ao discurso em prol da defesa de uma educação de qualidade e para todos, uma vez que ele “deixa de ser vazio e ganha concretude quando se pode monitorar sua garantia por meio de indicadores e objetivos de efetiva aprendizagem” (Calderón; Borges, 2020, p. 43). Entretanto também sinalizam que os resultados, provenientes das avaliações em larga escala, são pouco aproveitados por gestores e professores.

Os autores finalizam o trabalho demonstrando as duas epistemologias: a subjetivista de avaliação, no qual seus apoiadores “criticam e tentam desqualificar estudos que ressaltam a importância da avaliação externa baseada no resultado do

desempenho acadêmico dos alunos em avaliações em larga escala dentro do campo da eficácia escolar”; e, a objetivista, no qual deixam claro ser essa a opção apoiada por eles, defendendo o “caráter eminentemente técnico da implementação de políticas que objetivam a garantia do direito à aprendizagem, adotando monitoramento do desempenho escolar e alinhamento do trabalho docente com os objetivos de aprendizagem” (Calderón; Borges, 2020, p. 50).

O artigo "**A pesquisa em eficácia escolar a partir de uma perspectiva interdisciplinar**", de Champagnatte *et al.*, 2021 publicado na revista Instrumento Pesquisa em Educação, apresenta-se dividido em duas partes: discussão sobre as políticas educacionais e a busca pela qualidade da educação no Brasil, com ênfase no papel do Ministério da Educação (MEC) e nas estratégias adotadas, principalmente em relação a importância da eficácia escolar como um elemento fundamental na gestão escolar para atender às demandas estabelecidas pelo Estado; e a abordagem sobre a perspectiva interdisciplinar na pesquisa sobre eficácia escolar, argumentando que estudos interdisciplinares são essenciais para uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos na eficácia educacional.

De modo geral, o artigo oferece uma visão abrangente da importância de uma abordagem interdisciplinar para o estudo da eficácia escolar. As autoras destacam as limitações das fronteiras disciplinares tradicionais na pesquisa educacional, argumentando que uma perspectiva interdisciplinar pode oferecer uma compreensão mais detalhada dos fatores complexos que influenciam os resultados dos alunos. Elas também fornecem uma visão geral benéfica das diferentes perspectivas disciplinares que podem ser utilizadas para o estudo da eficácia escolar, incluindo sociologia, psicologia, economia e outras. Além de defender o uso da etnografia como um caminho metodológico ao qual permite uma “visão mais plena da realidade escolar, pois inclui o estudo da cultura do cotidiano da escola e da história do sujeito que as vivenciam” (Champagnatte *et al.*, 2021, p. 111).

A revisão bibliográfica descrita no artigo é bastante ampla destacando a importância das pesquisas em eficácia escolar ao longo das últimas décadas e como elas têm contribuído para o conhecimento da realidade educacional, fornecendo análises sobre diversos fatores relacionados ao desempenho dos alunos. Além de apresentar um contexto histórico e político da educação no Brasil, destacando a questão da qualidade da educação, enfatiza-se a necessidade de considerar as

políticas públicas e estratégias do estado para melhorar a qualidade da educação, bem como os aspectos fundamentais relacionados à eficácia escolar e finalizam afirmando que uma abordagem interdisciplinar para a produção de pesquisas sobre eficácia escolar é a solução mais assertiva.

Soligo (2016) inicia o artigo **“O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a Incidência de Pobreza nos municípios de pequeno porte da região Sul do Brasil”**, publicado na revista eletrônica *Contrapontos*, apresentando o IDEB como uma medida criada pelo governo federal para avaliar a qualidade da educação básica no país destacando em seguida a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social das regiões. O autor sugere que o IDEB pode ser um fator importante para a redução da pobreza nos municípios de pequeno porte da região Sul.

Para analisar essa relação, Soligo (2016) realiza uma pesquisa exploratória e descritiva, utilizando regressão linear entre as variáveis: dados do IDEB e da incidência de pobreza em municípios de pequeno porte da região Sul do Brasil. Os resultados dessa análise são apresentados em forma de tabelas e gráficos, destacando a correlação entre as variáveis – “relação inversamente proporcional, demonstrando que, conforme aumentam os valores da Incidência de Pobreza, diminuem os valores Médios do IDEB” (p. 384).

O autor relata que a associação entre as variáveis IDEB e incidência de pobreza por unidade federativa foi significativa e forte, exceto na Região Sul, onde o resultado foi fraco. Esperava-se que o mesmo resultado ocorresse na mesma proporção, uma vez que a análise foi realizada considerando a soma dos dados das três unidades federativas que compõem a região. No entanto, isso não aconteceu devido à diluição das especificidades no conjunto de dados, o que levou a uma falsa homogeneidade.

O autor também descreve a dificuldade de se mensurar a pobreza, ressaltando que o constructo não se resume somente à falta de recursos financeiros, mas também à limitação de acesso aos bens culturais que são fundamentais para o desenvolvimento intelectual das pessoas. Por conseguinte, afirma que o desempenho escolar é diretamente afetado pelas políticas governamentais que visam reduzir a pobreza, as quais englobam ou deveriam englobar medidas relacionadas à saúde, alimentação, segurança e lazer, além da educação em si. Assim, Soligo (2016) atesta

que “só será possível melhorar a qualidade da educação melhorando a qualidade de vida da população” (p. 396).

O texto de Almeida (2017), **"As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial"**, publicado na Revista Brasileira de Educação, discute a influência dos fatores externos à escola na aprendizagem dos alunos, como o nível socioeconômico e as condições sociais, por meio de análise de quatro escolas - duas com mesmo desempenho em zonas de vulnerabilidade social diferentes e duas com desempenhos diferentes em mesma zona de vulnerabilidade social.

A pesquisa evidencia que esses fatores continuam a influenciar o desempenho escolar das crianças, mesmo após a entrada delas na escola. A autora destaca a contradição entre a tentativa de fazer a escola garantir a igualdade social, sendo ela tão dependente das condições sociais para desenvolver positivamente o seu trabalho. Isso acaba colocando um duplo desafio para educadores e profissionais da educação: lutar por melhores condições para o trabalho escolar e lutar para que as instituições assumam com responsabilidade seu papel social.

A autora questiona também as políticas públicas de avaliação educacional, que colocam o foco na escola, como se ela pudesse garantir a aprendizagem e o bom desempenho de todos os alunos sozinha, ignorando as condições objetivas de trabalho da escola. Para tal, foram selecionadas quatro escolas municipais em Campinas/SP: duas escolas com desempenho similar, mas localizadas em diferentes áreas de vulnerabilidade social, e outras duas escolas com desempenhos diferentes, mas localizadas na mesma zona de vulnerabilidade social.

Com base nos dados analisados, a autora conclui que os fatores externos, frequentemente representados pelo termo "nível socioeconômico", continuam sendo importantes ao longo de todo o período escolar. Isso é chamado de "dupla incidência" (p. 378). Mesmo ao isolar o nível socioeconômico no início e buscar compreender as variáveis atuantes durante o processo, ainda existem fatores externos que exercem uma influência significativa no desempenho escolar. Essa influência pode ocorrer de forma direta nas condições concretas da escola e de seu entorno social, ou de forma indireta na relação entre o entorno social e a escola, onde ações implementadas a partir dessa configuração podem ter um impacto positivo ou negativo no desenvolvimento do trabalho escolar.

Por fim, Almeida (2017) destaca que entender a realidade da influência dos fatores externos permite atuar de forma produtiva para uma formação mais ampla e desmistificadora das falácias que culpabilizam o indivíduo pelos resultados negativos, urgindo rever estratégias que compreendam as condições de trabalho da escola no sentido de buscar “compromisso e responsabilidade partilhada” incluindo o “Estado como um ator importante nesse cenário”, gerando ações “com resultados muito mais positivos” (p. 381).

O artigo de Duarte (2013), "**Estudo dos impactos da pobreza no Ideb: um estudo multinível**", publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 2013, teve como objetivo analisar, por meio de análise multinível, o impacto da pobreza sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escolas públicas brasileiras, evidenciando que a presença de alunos em situação de pobreza acarreta um efeito negativo bastante considerável no Ideb da escola.

A pesquisa, integrante de um projeto mais robusto financiado pela FAPESP, lançou mão de um estudo para investigar como a pobreza impacta o Ideb das escolas públicas. Para isso, usou-se uma técnica estatística chamada regressão multinível, que considera a estrutura hierárquica dos dados. O objetivo foi compreender melhor como a pobreza afeta o desempenho escolar e usar essas informações na criação de políticas educacionais mais justas e efetivas.

O critério para a pobreza foi ser Beneficiário do Programa Bolsa Família (BPF) com frequência escolar acompanhada pelo Ministério da Educação (MEC). Os resultados do estudo multinível revelaram a relação da política social de educação com a população em situação de pobreza manifestada, consideravelmente, por meio do fracasso escolar, evidenciando o impacto negativo da pobreza no Ideb. O estudo de Duarte (2013, p. 357) trouxe à luz a questão da “invisibilidade da pobreza”, um conceito, elaborado por Boaventura Santos (2001), apoiado por Freitas (2002; 2007) e Costa (2004), do qual por meio da “invisibilidade dos pobres, a escola pode adotar práticas que os rotulam e estigmatizam como ‘indisciplinados’, ‘lentos’, ‘defasados’, ‘atrasados,’ colocando a pobreza como um transformador de “atributos e impressões que coisificam o aluno (e sua família) desse estrato”.

Érnica e Batista (2012) apresentam o texto, "**A escola, a metrópole e vizinhança vulnerável**", também integrante de um projeto mais amplo, no qual discute os resultados da pesquisa, coordenada por Maria Alice Setúbal, desenvolvida

pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) com apoio financeiro da Fundação Tide Setúbal, da Fundação Itaú Social e do Unicef, cuja abordagem debate sobre o "efeito de território" na educação, ou seja, o impacto que o local de residência e as características sociais do território têm sobre as oportunidades educacionais dos indivíduos. As metrópoles, que são profundamente desiguais em termos econômicos e culturais, reificam essas desigualdades através da segregação espacial, que dá benefícios de localização a alguns e nega a outros. O artigo discute os estudos que abordam as consequências das características do território sobre as oportunidades educacionais, destacando a hipótese de que o território importa no entendimento da produção e da reprodução de desigualdades escolares.

No entanto, a existência desse efeito é objeto de impasse, com uma das dimensões sendo de natureza metodológica e outra de natureza contextual. Tal debate envolve a dificuldade de isolar a influência das características do território sobre a escolarização e identificar os mecanismos que produzem esse efeito. Além disso, há um problema de escala de análise e de demarcação do fenômeno em si, pois as caracterizações quantitativas do território priorizam o status socioeconômico de sua população, enquanto o efeito do território se produziria prioritariamente por duas dimensões: uma primeira, de natureza sociocultural, e uma segunda, de natureza político-institucional.

Correlacionando dados de vulnerabilidade social do entorno das escolas e o desempenho no Ideb em escolas de São Miguel Paulista, São Paulo, o artigo mostra como o nível de vulnerabilidade social afeta o desempenho das escolas no Ideb - escolas em áreas de baixa vulnerabilidade tendem a ter desempenho acima da média local, enquanto as escolas em áreas de alta vulnerabilidade tendem a ter desempenho abaixo da média local. O texto também discute as relações entre as escolas e o modelo institucional que rege sua gestão, bem como as implicações disso para a qualidade da oferta educacional. O estudo utiliza dados da Prova Brasil e do Ideb de 2007 para análise.

O artigo "**Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras**", Alves, Soares e Xavier (2014), publicado na revista ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, descreve como um índice de nível socioeconômico foi desenvolvido para escolas de educação básica no Brasil, utilizando dados de

questionários contextuais respondidos pelos alunos em avaliações educacionais federais.

Para o feito, os autores utilizaram mais de 20 milhões de respostas válidas advindas de 21 bases de dados. O índice foi estimado a partir de itens relacionados à escolaridade e à ocupação dos pais dos alunos e à renda familiar, utilizando um modelo da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Os resultados validados, mostraram-se fidedignos à “realidade socioeconômica das escolas incluídas na base de dados”, com correlações positivas e altas com outros índices semelhantes” (Alves, Soares; Xavier, 2014, p. 694).

Os autores também afirmam que a correlação com a renda per capita dos municípios demonstrou que a realidade nacional vista por um indicador econômico e um indicador obtido pelas respostas aos questionários é, “no nível macro, a mesma”. (p. 693). Além da avaliação de especialistas em diferentes localidades do país coincidir com a retratada pelo indicador.

O artigo "**Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**" (Alves; Soares, 2013), publicado pela revista Educação e Pesquisa, destaca a importância de considerar o contexto escolar ao avaliar o desempenho educacional. Os autores argumentam que as políticas de avaliação educacional muitas vezes falham em reconhecer as desigualdades presentes nas escolas, o que pode levar a resultados distorcidos e injustos, sendo reconhecido “ que o uso intensivo e disseminado do indicador não autoriza sua redução a apenas um *ranking* entre escolas e sistemas de ensino” (p. 190).

Desta forma, Alves e Soares (2013) destacam a importância de considerar indicadores educacionais mais abrangentes e contextualizados, que levem em conta as especificidades de cada escola e comunidade. Eles argumentam que a simples comparação de resultados padronizados não reflete adequadamente a qualidade da educação fornecida.

O estudo sugere à organização de investigações com desenho metodológico misto, “nos quais escolas com valores extremos de rendimento e desempenho, identificados pelos resíduos positivos ou negativos dos modelos de regressão, seriam investigadas a partir de metodologias qualitativas” (p. 191).

O texto "**Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da**

educação básica brasileira" de Soares, Alves e Fonseca (2021), publicado na Revista Brasileira de Estudos de População (REBEP), apresenta uma análise da trajetória educacional de estudantes brasileiros ao longo dos anos, utilizando dados longitudinais do Censo Escolar, de 2007 a 2015.

Os autores utilizam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para traçar um panorama da qualidade da educação básica no Brasil, com foco nas desigualdades regionais e socioeconômicas que influenciam o desempenho dos estudantes.

Os resultados revelam disparidades significativas entre diferentes grupos sociais em termos de desempenho educacional. Alguns grupos têm uma tendência muito maior de seguir uma trajetória regular na escola, enquanto outros estão mais propensos a repetir anos ou abandonar os estudos em determinados momentos. Um número considerável de meninos de cor/raça preta apresenta trajetórias com muitas irregularidades. O estudo demonstra que o Ideb, que é o indicador oficial para avaliar a qualidade da educação nos municípios, pode atingir pontuações elevadas mesmo quando há uma grande quantidade de estudantes com trajetórias irregulares. Isso ressalta o efeito da seletividade incorporado nesse indicador. Os autores afirmam também que 2021, seria o último ano do IDEB, e recomendam que "o 'novo Ideb' considere não somente o aprendizado acumulado no final de cada etapa escolar daqueles estudantes que permaneceram no sistema escolar, mas também a trajetória de cada coorte que ingressa no sistema educacional" (Soares *et al.*, 2021, p. 17).

"Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas Geres" (Soares *et al.*, 2016), publicado na Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, no qual descreve diferentes modelos estatísticos de complexidade variada para determinar a eficácia de escolas de Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa longitudinal GERES (2005).

Os autores relatam que modelos de Valor Agregado (VA) mostram-se mais consistentes do que os modelos de *Status*, que levam em conta apenas a condição socioeconômica da escola ou dos alunos. Além disso, concluem que cerca de 80% das escolas apresentam estabilidade nas medidas temporais de VA, o que sugere que modelo pode ser útil na comparação das escolas e na definição de intervenções no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

O artigo defende que a informação mais relevante a ser disponibilizada à

sociedade é o nível de proficiência alcançado pelos alunos ao final de cada etapa escolar, sendo esse resultado, explicado “por meio de uma interpretação pedagógica” (p. 83) e contextualizado com medidas relevantes, como as condições socioeconômicas dos alunos e os processos escolares. Assim, para evitar conflitos com o esforço da comunidade escolar, uma medida direta de qualidade escolar poderia ser útil, sendo o VA, uma opção viável para isso.

O artigo “**Desempenho escolar: uma análise do IDEB dos municípios da região do ABC**”, produzido por Garcia, Prearo, Romeiro, Secco e Bassi (2016), publicado na Revista Eletrônica de Educação, é parte do projeto de pesquisa do Observatório da Educação da Região do Grande ABC Paulista, que tem como objetivo investigar a situação do IDEB no Ensino Fundamental I (EFI) e no Ensino Fundamental II (EFII) nos municípios da região do ABC, observando escolas estaduais e municipais. Além disso, procuramos obter *insights* dos diretores das escolas para contextualizar os dados encontrados.

Os resultados revelaram uma evolução gradual e contínua do IDEB no Ensino Fundamental I, porém com crescimento mínimo ou estagnação no Ensino Fundamental II. Além disso, foi observada uma realidade ainda mais desafiadora no aprendizado da matemática. A falta de continuidade positiva dos resultados do Ensino Fundamental I para o II foi atribuída a diversas características de cada segmento, como o número de professores, o tratamento dado aos jovens, os métodos utilizados, as referências compartilhadas e aceitas, a organização da escola e a gestão escolar.

A abordagem do estudo é relevante e fornece informações valiosas para compreender a situação educacional na região do ABC paulista, fato bastante relevante para esta pesquisa em especial. Os autores descrevem que a análise do IDEB e a consideração de fatores contextuais são importantes para identificar desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino, e os dados obtidos no estudo ao serem disponibilizado aos gestores, podem servir como um guia, auxiliando-os no aprimoramento qualitativo da educação.

O artigo "**Eficácia da escola e condicionantes do desempenho escolar dos alunos: Do modelo unidimensional de análise ao multidimensional**", escrito por Santos Filho (2015), publicado na Roteiro Edição Especial, utiliza uma revisão bibliográfica sistemática como metodologia de pesquisa. O autor realiza uma análise crítica da literatura existente sobre o tema da eficácia escolar, apresentando diferentes

abordagens teóricas e modelos de análise que foram utilizados para estudar o desempenho dos alunos e a qualidade da educação. O objetivo principal do estudo é discutir as limitações do modelo unidimensional de análise da eficácia escolar e propor uma abordagem multidimensional que considere as múltiplas dimensões que influenciam o desempenho dos alunos.

Santos Filho (2015) argumenta que o modelo unidimensional de análise, que se concentra apenas nos resultados dos testes padronizados, não é suficiente para avaliar a eficácia da escola, pois há outros fatores que afetam o desempenho dos alunos, como a qualidade dos professores, o ambiente escolar e a estrutura do currículo.

O autor propõe um modelo multidimensional de análise, que leva em conta esses fatores e permite uma avaliação mais abrangente e precisa da eficácia da escola. Além disso, o autor discute a importância de se considerar as diferenças individuais entre os alunos e o contexto em que estão inseridos, para entender melhor os fatores que influenciam o desempenho escolar.

O texto apresenta argumentos sólidos e fundamentados em pesquisas para apoiar a proposta do autor. O uso de exemplos concretos ajuda a ilustrar as questões discutidas e torna o artigo mais acessível e compreensível.

A pesquisa "**Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura**" de Karino e Laros (2017), publicada na revista EXAMEN - Pesquisa de Avaliação, Certificação e Seleção, propõe-se a apresentar uma revisão da literatura existente sobre o tema, abordando desde os conceitos fundamentais relacionados à eficácia escolar até as principais abordagens metodológicas utilizadas nos estudos.

Um dos pontos positivos da pesquisa é a clareza com que os autores apresentam as informações e as discussões. O texto é bem estruturado e organizado, permitindo ao leitor uma compreensão clara e sistemática da produção acadêmica brasileira na área de eficácia escolar. "Foram analisados 30 artigos publicados em periódicos científicos entre 2000 e 2013" (Karino, Laros, 2017, p. 95).

Os autores fazem uma contextualização dos estudos em eficácia desde o Relatório Coleman (1966), até os mais recentes estudos que analisaram "a eficácia escolar de forma dinâmica, compreendendo a educação como um conjunto de fatores que se relacionam" (Karino, Laros, 2017p. 103).

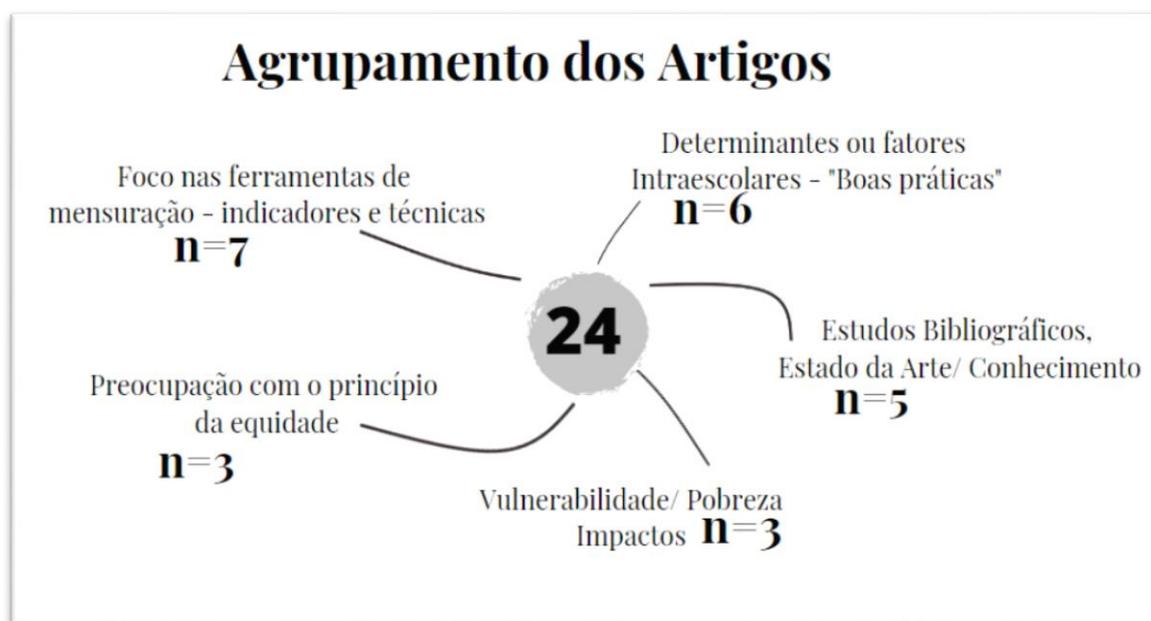
A organização dos 30 artigos é inicialmente apresentada por produção anual, análise,

amostra e base de dados, sendo a *posteriori* agrupados em: artigos relacionados ao efeito-escola, à equidade e igualdade e aos fatores associados. Ao final os autores comparam a produção brasileira com produções internacionais traçando paralelos e tendências, afirmando que os problemas relativos à igualdade e à equidade necessitam de melhor investigação.

O artigo de Karino e Laros (2017), teve grande relevância para este capítulo em específico, pois similaridade nos objetivos das duas produções, uma vez que aquele ofereceu contribuição sobre os estudos em eficácia escolar, compreendendo o espaço temporal de 2000 a 2013, e este intenta também somar a este rol, apresentando as produções mais recentes envolvendo os anos de 2012 a 2022.

De acordo com o conteúdo analisado nos artigos, esses foram agrupados em 5 categorias. Sendo: I) **Foco nas Ferramentas de Mensuração** (n=7), no qual todos por meio de pesquisa quantitativa, abordavam uma questão mais técnica em relação aos indicadores (Soares, Alves, 2013; Alves, Soares, Xavier, 2014; Soares *et al.*, 2016; Soligo, 2016; Garcia *et al.*, 2017; Lima *et al.*, 2019; Soares, Alves, Fonseca, 2021); II) **Estudos sobre os Determinantes** (fatores ou “boas práticas”) intraescolares (n=6), no qual 28,6% (n=2) provenientes de pesquisa de classificação quali-quantitativa e 71,4% (n=5) de pesquisa qualitativa (Oliveira; Waldhelm; 2016; Garcia; Bizzo, 2017; Martins; Calderón, 2016; 2020; Faria; Alves, 2021; Teodoro; Calderón, 2021); III) **Estudos Bibliográficos** (n=5) - Estado da Arte ou Estado do Conhecimento - (Santos, Filho, 2015; Karino; Laros, 2017; Martins; Calderón, 2019; Calderón; Borges, 2020; Champagnatte *et al.*, 2021) todos de natureza qualitativa (n= 4); IV) **Estudos que abordavam a questão da vulnerabilidade ou do impacto da pobreza** (n=3) (Érnica; Batista, 2012; Duarte, 2013; Almeida, 2017), sendo uma quantitativa, uma qualitativa e outra quali-quantitativa; e V) **Estudos que denotavam preocupação com o princípio da equidade** (n=3) (Crahay; Baye, 2013; Travitzki, 2017; Borges, Castro, 2020), sendo 33% (n=1) qualitativa e 67% (n=2) quantitativa. Representados abaixo pela figura 15:

Figura 15 – Agrupamento dos artigos (n=24) em categorias de assunto



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Ainda que a categorização dos estudos por unidades de registro e contexto, tenha seguido a etapa dois da análise de conteúdo de Bardin (2011), como os critérios de seleção abrangiam pontos específicos, observou-se congruência entre os temas desenvolvidos pelos autores. Exemplo disso é a aproximação dos artigos que se destinaram a estudar determinantes que influenciam um sublime desempenho acadêmico, portanto eficácia em seus resultados (Oliveira; Waldhelm; 2016; Garcia; Bizzo, 2017; Martins; Calderón, 2016; 2019; 2020; Faria; Alves, 2021; Teodoro; Calderón, 2021) estabeleceram uma correlação mais direta como o ensaio (Calderón; Borges, 2020) que abordava a importância de se olhar de forma mais particular para novos estudos que exploram o processo educacional que é feito dentro de cada unidade escolar.

Assim como, estudos que trouxeram à luz temáticas ligadas à equidade, (Crahay; Baye, 2013; Travitzki, 2017; Borges; Castro, 2020) apresentavam-se articulados a artigos que abordavam tanto indicadores (Soares *et al.*, 2016; Lima *et al.*, 2019), como os que indagavam a temática, abordando pontos ligados à questão da pobreza como um determinante no desempenho acadêmico dos estudantes. (Alves, Soares, Xavier, 2014; Soligo, 2016). Há também forte aproximação entre o artigo de Garcia *et al.* (2017), que estuda escolas da Região Metropolitana do ABC Paulista e os estudos de Crahay; Baye (2013) que apresentaram ponderações sobre

os países da América Latina em relação ao PISA e Travitzki (2017) com achados das escolas do Sul, os quais embora categorizados em grupos distintos oferecem abordagens e exprimem resultados parecidos, ainda que em contextos geográficos diferentes.

Observado isso, recorreu-se também ao auxílio da análise computadorizada.

3.3.2. Estabelecendo as classes por meio da ACA

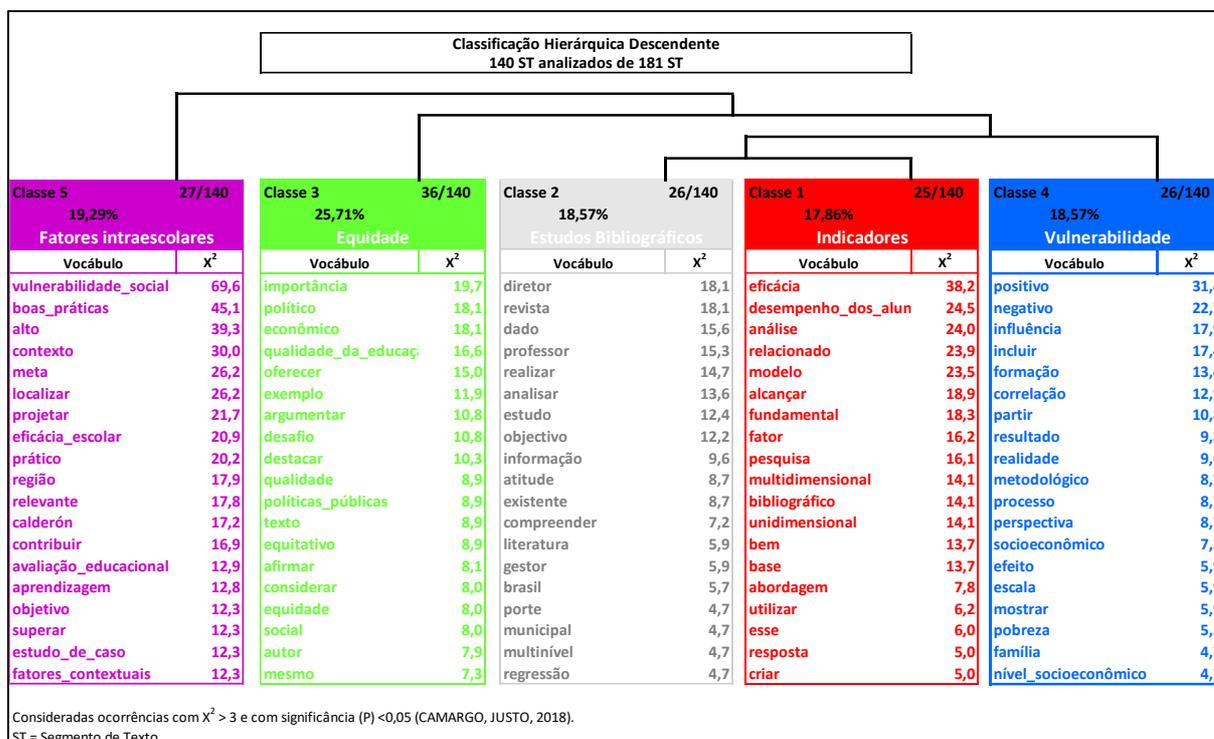
Com o propósito de enriquecer a análise, as resenhas foram reformatadas em formato '.txt' e submetidas também à avaliação computacional. Desta vez, aplicou-se a abordagem de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), também conhecida como Método REINERT. Nesse método, o *software* processa o texto de forma a identificar classes de vocabulário, possibilitando a inferência das ideias que o *corpus* textual busca comunicar. Os artigos já haviam sido previamente agrupados em cinco categorias de acordo com o referencial estudado, conforme detalhamento no quadro 4 e na figura 12. Entretanto, o uso desta ferramenta possibilitou uma investigação mais aprofundada das relações presentes, visto que os artigos por versarem sobre praticamente a mesma temática, ainda que separados por categorias em muitos casos se correlacionam entre si.

Foi exatamente este ponto que o software Iramuteq detectou. O *corpus*, agora formado por resenhas, contava ainda com 24 textos, separados em 181 segmentos de texto, com aproveitamento de 77,35% (140 segmentos válidos de 181), lembrando que a partir de 75% o método CHD é considerado válido (Camargo; Justo, 2018). Emergiram desse corpus 6.334 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.123 formas ativas (palavras válidas) e 686 hápax, isto é, palavras com apenas uma ocorrência.

O conteúdo analisado pelo software também foi categorizado em cinco Classes, no qual pode-se conferir no dendograma²² representado pela figura 16, a qual ilustra a lógica utilizada pela ferramenta para a divisão dos 140 segmentos válidos:

²² Dendogramas são elaborados com a finalidade de ilustrar a divisão entre as classes. (Tavares, 2019)

Figura 16 – Dendograma da CHD – Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados fornecidos pelo Iramuteq. (2023)

Através do dendograma, tornou-se possível visualizar as palavras que apresentaram maior frequência média entre si, diferenciando-se das demais. Esse conjunto de palavras foi analisado usando o teste estatístico do qui-quadrado (χ^2)²³, Foram consideradas relevantes as palavras com valor acima de três (>3) e com uma significância menor do que 0,0001 ($p < 0,0001$).

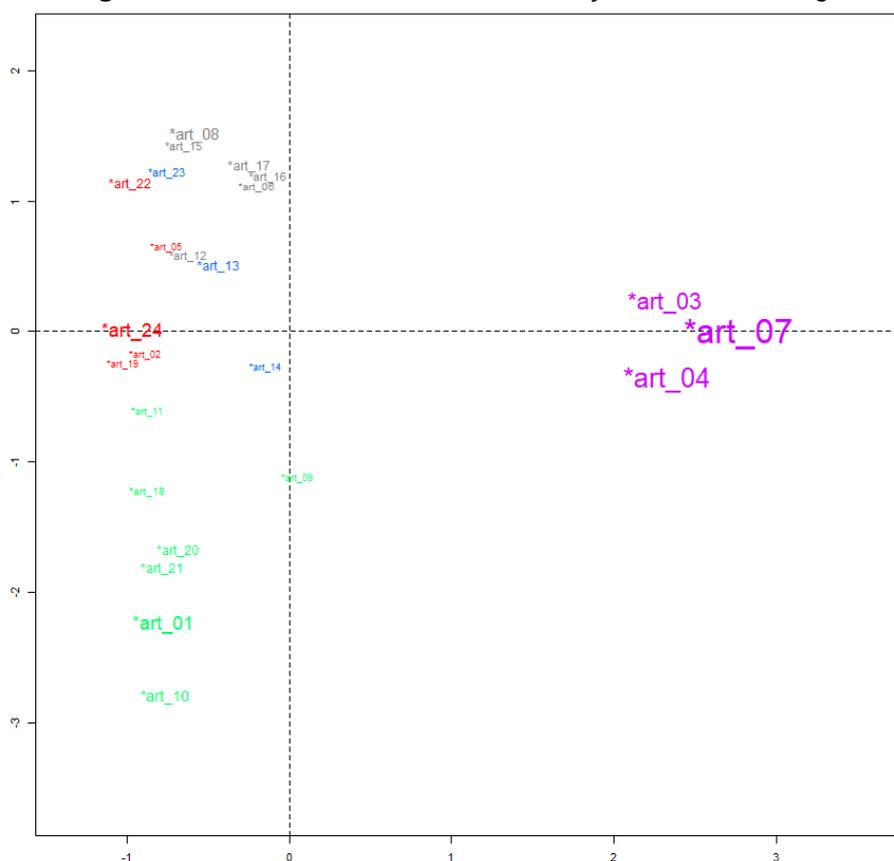
O dendograma segmentou os dados textuais em categorias de palavras, no qual é possível verificar que a Classe 5 (representada pela cor roxa), denominada “Fatores Intraescolares”, foi responsável por 19,29% dos segmentos de texto ($n=27/140$), sendo as principais palavras dessa Classe: "vulnerabilidade social", "boas práticas", "contexto", "meta", entre outras. Esta Classe se destacou pela sua distância das demais, e tal característica, mais bem observada na análise fatorial subsequente, é justificada pelo fato de existir no *corpus* textual, três artigos de estudo de caso

²³ O qui-quadrado de Pearson é um teste estatístico usado para avaliar a relação entre duas variáveis categóricas. Ele é usado para determinar se existe uma associação significativa entre as distribuições observadas e as distribuições esperadas se elas fossem independentes. Em outras palavras, o teste verifica se as duas variáveis têm alguma relação de dependência entre si. Se o valor de qui-quadrado calculado for significativamente maior do que o valor crítico, neste caso 3,0, então pode-se concluir que há uma associação entre as variáveis, ou seja, elas não são independentes e sua relação é mais do que o que seria esperado ao acaso (Tavares, 2019).

identificados como art. 3; art. 4 e art. 7 (Martins; Calderón; 2020; Teodoro; Calderón, 2021; Martins; Calderón; 2016), no qual se exploraram como boas práticas escolares poderiam contribuir para uma eficácia escolar ainda que em lugares acometidos por vulnerabilidade social.

Outro ponto de interesse refere-se à frequência do uso do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) pelos autores. Isso contribuiu para que a palavra "vulnerabilidade_social" fosse a primeira da lista. No entanto, ao examinar os demais segmentos, fica evidente que os segmentos de texto analisados nesta Classe encontram-se mais relacionados a determinantes e a fatores intraescolares do que ao impacto da vulnerabilidade. Esse último aspecto é caracterizado pela Classe 4 (representada pela cor azul), intitulada “Vulnerabilidade”. A figura 17, representa a Análise Fatorial de Correspondência feita pelo Iramuteq, nela é possível observar a distribuição e as associações entre os artigos.

Figura 17 – AFC – Baseado na caracterização ordinal dos artigos



Fonte: Elaborado pelo Iramuteq (2023)

A Classe 4, é então responsável por 18,57% dos segmentos de texto (n=26/140), cuja temática central é o impacto da vulnerabilidade e suas várias ramificações no desempenho escolar. Entre as palavras associadas a essa Classe estão "positivo", "negativo", "influência", "correlação", "realidade", "socioeconômico", "efeito", "pobreza" e "nível_socioeconômico". Entretanto, é possível observar também que esta Classe possui maior aproximação com a Classe 3.

A Classe 3 (representada pela cor verde), designada por “Equidade”, abrange 25,71% dos segmentos de texto em análise (n= 36/140) e inclui artigos mais substanciais, nos quais se destacam palavras como "importância", "político", "econômico", "qualidade_da_educação", "oferecer", "argumentar", "desafio", "qualidade", "políticas_públicas" e "texto".

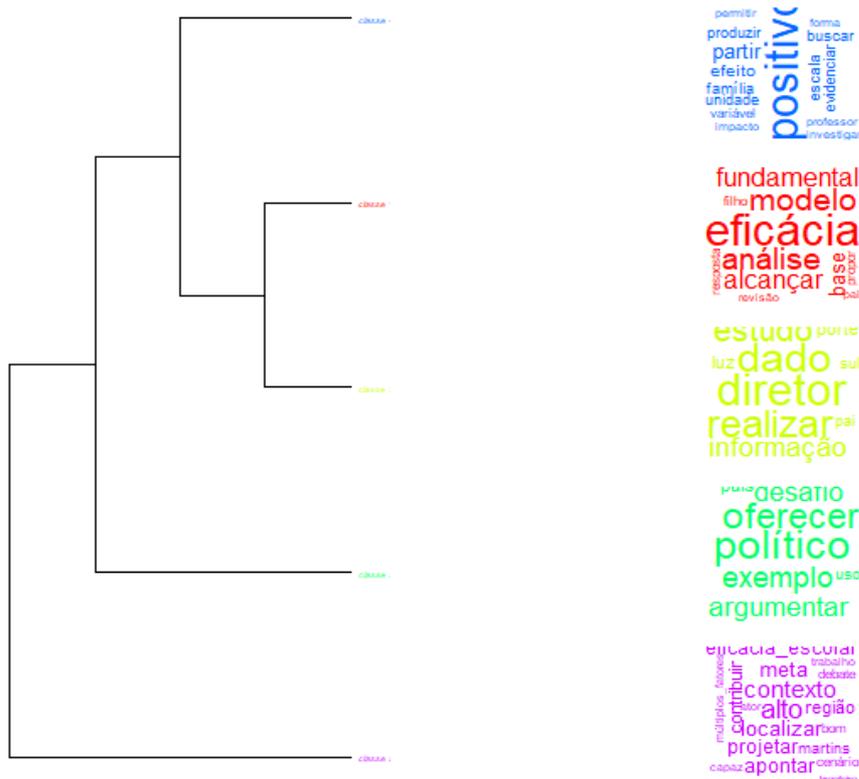
Identificada como “Estudos bibliográficos”, a Classe 2 foi responsável por 18,57% dos segmentos de texto (n= 26/140). Essa categoria agrupa predominantemente pesquisas bibliográficas e ensaios acadêmicos, portanto, com um enfoque teórico. As palavras-chave dessa Classe incluem "diretor", "revista", "dado", "professor", "realizar", "analisar", "estudo", "objetivo", "informação" e "atitude". Vale mencionar que essa Classe foi uma das últimas subdivisões feitas pelo software, juntamente com a Classe 1, que recebeu o nome de "Indicadores".

A Classe 1 (representada pela cor vermelha) é responsável por 17,86% dos segmentos de texto (25/140), e também merece um apontamento, uma vez que o Iramuteq avalia a frequência dos segmentos de textos. Portanto, mesmo apresentando um número significativo de artigos sobre o tema, essa classe também contém um grande número de palavras "repetidas", o que é esperado para artigos quantitativos que tratam de um campo semântico altamente associado. As palavras-chave predominantes nessa classe são "eficácia", "desempenho_dos_alunos", "análise", "modelo", "alcançar", "fator", "pesquisa", "multidimensional", "unidimensional" e "base".

Vale destacar que as cinco categorias apresentam percentuais que variam de 17% a 26%. Para medir a força da associação entre as palavras ativas e suas respectivas classes, foi utilizado o qui-quadrado de Pearson. Quanto maior esse valor (desconsiderando frequências <3), maior a probabilidade de uma dependência entre a palavra ativa e a classe. No entanto, é essencial notar que o número de artigos divididos em cada classe não influencia essa análise, mas sim a associação de

palavras, como ilustrado na nuvem de palavras gerada pelo software para cada classe, demonstrada pela figura 18:

Figura 18 – Dendograma CHD - Classificação Hierárquica Descendente com Nuvem de palavras por Classes (n=5)



Fonte: Produzido pelo Software Iramuteq (2023)

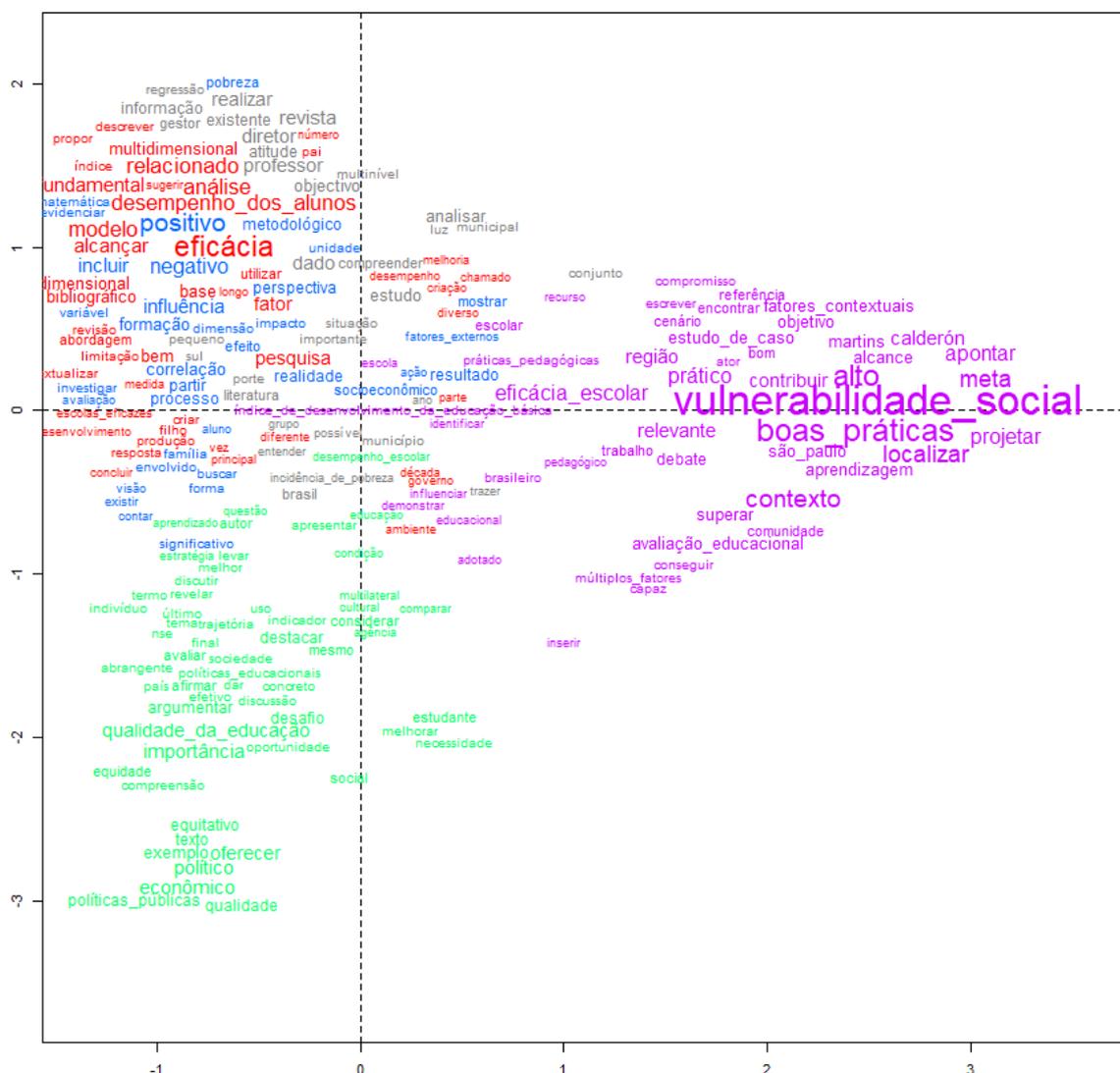
O método REINERT ou CHD não consegue demonstrar como essas duas variáveis (palavra ativa e Classe) estão relacionadas, por isso também optou-se por complementar o estudo com uma análise fatorial de correspondência.

O resultado da análise fatorial de correspondência²⁴, representada na Figura 17, demonstra que o corpus manteve as cinco Classes de palavras, todavia, observa-se que o número de fatores computado é igual ao número de Classes da CHD menos 1, portanto 4, no qual temos distribuídos 33,89 % no fator 1, 25,9% no fator 2, 21,97% no fator 3 e 18,24% no fator 4. No contexto da AFC do IRAMUTEQ, a ideia é representar as associações entre categorias (ou classes) de duas ou mais variáveis categóricas em um plano bidimensional, ou seja, no plano cartesiano. Cada categoria

²⁴ É na Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que faz a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização. Essa análise permite visualizar a distribuição dos elementos textuais em campos léxico-semânticos (classes/categorias). (Martins, Vasconcelos, Aguirre, 2022, p.13-14)

é representada como um ponto no plano, e a proximidade desses pontos indica associações entre as categorias. Este tipo de análise busca identificar padrões de coocorrências ou dissociação entre as categorias (Camargo; Justo, 2018).

Figura 19 – Gráfico da AFC Análise Fatorial de Correspondência



Fonte: Produzido pelo Software Iramuteq, adaptado pela autora (2023)

É este plano que está representado na figura 19, sendo que pode-se observar que no primeiro quadrante temos uma aproximação entre os vocábulos da classe 5 (predominante neste espaço) e ao aproximar do centro percebe-se uma correlação de ideias com as Classes 4 (azul) e 1 (vermelho) e alguns pontos da Classe 2 (cinza), expressos pelos segmentos de textos “eficácia_escolar”, “práticas pedagógicas”, “analisar”, IDEB” ação, o que inferência o fato dos artigos que descreviam estudo de caso relacionado à eficácia e vulnerabilidade estarem mais ligados entre si, embora

conversem com a classificação dos indicadores e da vulnerabilidade. Ainda sobre a Classe 5 (roxo), no quadrante 4 temos expressa uma coocorrências menos significativa com “educação e desempenho escolar”, o que remete as aproximações advindas de outros artigos, que embora estudem a questão da eficácia, não a relacionam com questões de vulnerabilidade ou índices contextuais. Assim percebe-se que os determinantes de eficácia, nestas publicações levam em conta outras características voltadas aos indicadores e suas críticas (Faria, Alves) e estabelecem outras comparações - inclusive entre países – (Garcia, Bizzo, 2017).

O segundo quadrante demonstra que as Classes: 1 (vermelho) 4 (azul) e 2 (cinza), denominadas como “Indicadores”, “Vulnerabilidade” e “Estudos Bibliográficos”, encontram-se emaranhadas, o que denota aproximação de conteúdo destes artigos, com destaque aos artigos 5, 12 e 13, que embora categorizados em classes diferentes, tendem a alertar para aspectos voltados a pontos positivos e negativos que influenciam os estudos em eficácia, e a importância de se compreender esta temática, por isso percebe-se palavras como positivo, negativo, eficácia, desempenho_dos_alunos e influência em tamanho ligeiramente maior, enquanto também é perceptível um afastamento gradativo para o quadrante 3 dessas mesmas Classes 1 (vermelho) 4 (azul) e 2 (cinza), que se fundem timidamente com a Classe 3 (verde) intitulada “Equidade”, principalmente em segmentos de textos como: desempenho_escolar, incidência_de_pobreza, estratégia e entender. Percebe-se também que a classe 3 tende a se distanciar cada vez mais das classes anteriores chegando ao ponto mais inferior do quadrante no qual se percebem expressões como qualidade_da_educação, político, econômico, oportunidade, importância e políticas públicas, sugerindo a maior escassez de estudos voltados às escolas que conseguem manter a eficácia dentro de um princípio de equidade.

Sendo estas palavras dispostas em um plano cartesiano, fica mais evidente a sintonia entre os temas e as particularidades de cada artigo, isso porque, quanto mais próximas estiverem as Classes, mais próximas estão em termos de significado de suas temáticas, por outro lado, pode-se inferenciar, por exemplo, que a questão da vulnerabilidade social, disposta no 1º quadrante, é um determinante de impacto negativo quando comparada aos textos que trabalham com a temática da equidade, disposto em sua grande maioria no quadrante 3.

3.3.3 Processo de Desconstrução Textual: ponderações, inferências e correlações acerca dos conteúdos explorados

Há um consenso em duas ponderações, dentre os estudos (n=7) que se dedicaram a trabalhar de forma mais massiva índices e/ou indicadores: a primeira de que tanto avaliações externas como o IDEB, são marcos importantes para se compreender e monitorar a questão da educação no país, e aqui ressalta-se que o monitorar²⁵ precisa ser interpretado em sua primeira acepção – com sentido de aconselhar, guiar, acompanhar. A segunda de reconhecer que a ampla e intensa utilização desse indicador não deve restringi-lo unicamente a um *ranking* entre escolas e sistemas de ensino, algo disseminado também pela mídia, é desconsiderar todo esse trabalho.

No entanto, cada um desses artigos, com suas contribuições em diferentes contextos e técnicas apresenta perspectivas interpretativas que vão além da simples categorização deste índice ou das avaliações em termos de bom ou ruim. Evidenciando e fundamentando a necessidade de adotar um olhar caleidoscópico, que observe não apenas a entrada mas a permanência dos alunos (Soares, Alves, Fonseca, 2021), que abranja diferentes contextos (Alves, Soares, 2013), que considere realidades e particularidades regionais (Garcia *et al.*, Soligo, 2016.), sobretudo às relacionadas à condição socioeconômica (Alves, Soares, Xavier, 2014; Soligo, 2016), que consiga mensurar as proficiências alcançadas pelos alunos (Soares *et al.*, 2016), identificando as práticas pedagógicas que surtam efeito (Lima *et al.*, 2019). Isso facilitará a compreensão das comunidades escolares e dos arredores, e, principalmente, permitirá que sejam interpretados e considerados de maneira a fomentar políticas educacionais mais abrangentes.

Desde o relatório Coleman (1966) passando por estudos desenvolvidos por Alves, Soares e Xavier (2016) e Barbeta, Andrade e Tavares (2018) têm se preocupado em estimar o tamanho dos efeitos das escolas nesse contexto, investigando se esses efeitos variam entre diferentes grupos de alunos e se persistem ao longo do tempo. Nesta perspectiva, os autores que dispenderam seus esforços em pesquisas sobre os determinantes que podem levar a eficácia escolar (Oliveira; Waldhelm, 2016; Martins; Calderón, 2016; 2020; Faria; Alves, 2021; Teodoro;

²⁵ Monitorar verbo que advém do substantivo masculino *monitor*, *-oris* – sentido próprio: o que adverte, recomenda, aconselha, guia. (Cunha, 1986; Saraiva, 1993; Faria, 2003)

Calderón, 2021) apontam que ao determinar a extensão desses efeitos escolares, dedicam-se a analisar não apenas suas propriedades científicas, como também a consistência desses efeitos em diferentes áreas de estudo ou medidas de resultados (Garcia; Bizzo, 2017), incluindo sua estabilidade ao longo do tempo.

A vulnerabilidade social embora presente em estudos que preocupavam-se com a indicadores (Alves; Soares, 2013; Soligo, 2016) ou em estudos de caso que levaram este fator como preponderante para a análise (Calderón, 2016; 2020; Faria; Alves, 2021; Teodoro; Calderón, 2021), a categoria Vulnerabilidade teve seus apontamentos muito bem detalhados e discutidos no trabalho de Érnica e Batista (2012), evidenciando inclusive a dificuldade em se trabalhar com a temática em zonas metropolitanas. Segundo o estudo, nas metrópoles, a proximidade e disparidade e das realidades encontradas acaba por reforçar visões generalizadas sobre as áreas periféricas, ao mesmo tempo em que impede a análise das nuances que surgem dentro dessas delimitações, ponderação também presente nos resultados das escolas mineiras analisadas por Faria e Alves (2021), contudo, evidenciados por outra perspectiva relacionada à falta de assertividade do INSE – Índice do Nível Sócio Econômico – quando nem todas as respostas são computadas na análise.

Tanto Duarte (2013) que optou por utilizar como critério de vulnerabilidade, em seu estudo quantitativo, o Programa Bolsa Família²⁶, quanto Almeida (2017) que estudou a vulnerabilidade também de forma socioespacial, demonstram-se contrários às políticas de avaliação, questionando o fato de que em um momento no qual as políticas públicas educacionais estão mais direcionadas à medição dos resultados do que à avaliação dos processos, com uma abordagem que busca atribuir culpa; analisar os elementos do contexto social que influenciam o desenvolvimento do trabalho escolar torna-se crucial. Tais autores assinalam ainda, a importância de reformular o debate em torno das reais capacidades das escolas e de suas limitações na busca pela melhoria, não se restringindo apenas ao desempenho dos alunos avaliado por testes padronizados, mas de maneira mais apropriada, considerando os padrões de qualidade oferecidos pelas instituições educacionais à população atendida.

²⁶ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.(FGV, 2018 - <https://cps.fgv.br/bolsa-familia-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em 27 Ago. 2023.

Os trabalhos que se dedicaram ao campo bibliográfico, o fizeram de forma bastante diversificada, apresentando desde revisões da literatura com compilados importantes dos estudos em eficácia (Karino; Laros, 2017), quanto a importância das articulações com demais disciplinas da área de humanas (Champagnatte *et al.*, 2021), argumentando que uma pesquisa em eficácia escolar requer essa abordagem interdisciplinar para compreender os diversos fatores que afetam a qualidade da educação. Os autores sugerem a pesquisa etnográfica como opção abrangente da vida escolar, incluindo cultura, rotinas e histórias dos envolvidos. Num sentido mais positivista quanto aos estudos nesta temática, os trabalhos de Martins e Calderón (2019) e de Borges e Calderón (2020) conectam-se por argumentarem a relevância dos estudos para uma melhor compreensão das políticas públicas, inclusive sob o olhar das agências multilaterais, complementando a contribuição e a evolução dos métodos de estudos multinível apresentado por Santos Filho (2015), evidenciando uma evolução benéfica e mais abrangente dos estudos em eficácia escolar.

Apesar de já ter sido destacado por Karino e Laros (2017) nos resultados do seu estado da arte sobre pesquisas brasileiras em eficácia escolar, a questão da equidade ainda persiste nos artigos selecionados para este estudo. Uma vez que além de identificar uma quantidade reduzida de artigos abordando a equidade, os três trabalhos (Crahay; Baye, 2013; Travitzki, 2017; Borges; Castro, 2020) evidenciam que, embora tenha ocorrido um avanço significativo nos indicadores relacionados ao acesso à educação básica no Brasil, como a quase universalização da oferta do Ensino Fundamental, o aumento das taxas de conclusão na Educação Básica, e a expansão do atendimento à Educação Infantil, ainda enfrenta-se consideráveis desafios.

As autoras Borges e Castro (2020, p. 10) destacam que “o maior deles tem sido, sem dúvida, a melhoria da qualidade da educação ministrada nas escolas, secundada pelas questões relacionadas à equidade”, evidenciando-se mais otimistas, enquanto Travitzki (2017, p. 45) alerta que apesar da equidade ser um assunto em pauta, seu trabalho aponta para “a equidade de resultados como um desafio que precisa ser priorizado pois embora seja um pressuposto para a democratização da qualidade educacional, a iniquidade permanece, chegando a aumentar com os anos de escolaridade”. Essa situação correlaciona-se com a perspectiva apontada por Crahay e Baye (2013, p. 880), que afirmam de forma enfática a necessidade de reduzir

ou mesmo abolir a repetência, evidenciando que tal prática “afeta mais os alunos desfavorecidos, mesmo quando estes são tão competentes quanto seus colegas mais favorecidos”.

Sobre tal perspectiva, Simón e Muñoz (2021), complementam que o desenvolvimento de abordagens pedagógicas voltadas para alcançar todos os alunos, garantindo que ninguém seja deixado para trás, é, indubitavelmente, um requisito crucial para enfrentar o desafio global assumido no quarto objetivo da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Unesco, 2021). Contudo, há ainda uma distância a ser percorrida para alcançar esse objetivo, instigando considerações sobre as medidas necessárias para tal progressão. As autoras chilenas descrevem ainda que para se atingir tal propósito,

[...] os sistemas educacionais deveriam se esforçar para apoiar as escolas e os professores, capacitando-os a desenvolver competências para atender à diversidade dos alunos de forma centralizada, e promover a colaboração entre os diversos atores envolvidos na educação e no bem-estar dos estudantes, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. (Simón; Muñoz, 2021, p. 17, tradução da autora)

Até o momento, evidencia-se que estudos relacionados à eficácia escolar ou ao desempenho escolar configuram-se como contribuições significativas, não apenas no âmbito acadêmico, mas principalmente, devido às bases teóricas e empíricas que fornecem, à possibilidade de uma contemplação mais crítica, pragmática e humanística do cenário educacional.

O capítulo subsequente empreende uma exploração centrada na temática dos indicadores e das avaliações externas ou em larga escala, no intuito de elucidar a relevância e as críticas que esses dados englobam, não apenas na articulação e formulação de políticas públicas educacionais e esferas correlatas, como na própria essência dos processos pedagógicos e sociais inerentes ao ambiente escolar cotidiano. Compreendendo que tais processos assumem um papel de suma importância no contínuo amadurecimento do indivíduo em seu contexto social.

4 EFICÁCIA EM DADOS

4.1 – Narrativas e Números: Abordagens Quantitativas nas Ciências Humanas

Na área das ciências humanas, especialmente na educação, é comum que as abordagens de pesquisa sejam predominantemente qualitativas, (Gatti, 2004; Pereira; Ortigão, 2016; Martins, 2022). Gatti (2012) enfatiza a escassez de expertise e recursos na pesquisa educacional em comparação com a pesquisa qualitativa. A autora destaca que as questões de pesquisa frequentemente demandam uma abordagem qualitativa ou quantitativa, mas a pesquisa acadêmica geralmente incorpora ambas em algum grau. Essa integração é frequentemente denominada pesquisa mista ou quali-quant. Pesquisa quantitativa e qualitativa não devem ser vistas como polos opostos, mas sim como complementares, oferecendo diferentes perspectivas.

Pereira e Ortigão (2016, p. 70) salientam que: “A produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisa metodologicamente pautadas em teorias qualitativas, e vice-versa. Esta retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica”. Perfazendo o pensamento de Alves e Soares (2007) que acresceram que dados secundários obtidos de levantamentos censitários, demográficos e educacionais configuram-se como importantes fontes empíricas para pesquisas, enriquecendo os processos acadêmicos

Neste contexto, o presente capítulo descreverá a metodologia utilizada para mapear as escolas eficazes do Grande ABC Paulista, com base nos dados abertos provenientes do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Indicador de Complexidade de Gestão (ICG) e o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse), estes dois últimos para mensurar a complexidade da gestão nas escolas e o nível socioeconômico a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Além da consulta ao portal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no intuito de responder a problemática central, no que tange à vulnerabilidade, uma vez que o instituto oferece uma base de dados sobre o Índice da Vulnerabilidade Social (IVS) de 20 regiões metropolitanas brasileiras e suas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH).

Para o desenvolvimento desta pesquisa também incorporar-se-á, nesta etapa, correlações com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), uma vez que até 2023 esse era utilizado para monitorar escolas e calcular bônus

para profissionais da educação. No entanto, com a divulgação de mudanças a partir de 2023, anunciada pelo novo governador Tarcísio de Freitas, que pretende substituir o Idesp pelo Ideb²⁷ como base para o cálculo dos bônus dos profissionais de educação da rede estadual de São Paulo. Esta pesquisa apresentará uma tabela comparativa dos índices Ideb e Idesp das escolas selecionadas como eficazes levando-se em consideração a metodologia utilizada com índices do Ideb, evidenciando que para análise comparativa utilizando dados do Idesp, pode-se replicar a metodologia anterior.

A partir deste ponto objetivo aqui será demonstrar análise quantitativa realizada a partir de dados secundários provenientes do portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)²⁸ e do Instituto de Pesquisas Avançadas IPEA.

4.2 – Dados abertos de indicadores: uma ferramenta de acompanhamento constante aliada à Pesquisa e à Gestão Escolar

Figura 20 - Contribuição dos indicadores



Fonte: Adaptado de Brasil (2010)

No âmbito das políticas públicas, os indicadores desempenham um papel fundamental, pois permitem: identificação e mensuração de elementos relacionados a um conceito, fenômeno, problema ou resultado específico de uma intervenção na realidade; tradução de maneira mensurável de um aspecto particular de uma realidade existente

²⁷ <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-de-sp-deposita-r-450-milhoes-em-bonus-para-181-mil-profissionais-da-rede/>(São Paulo, 2023, p. 1).

²⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937 sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais e atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos (INEP, 2022, atualizado em 19/10/2022 15h23).

(como uma situação social) ou planejada (como uma ação governamental), tornando possível a observação e avaliação eficaz; construção de uma representação aproximada de certos aspectos da realidade social que está sendo analisada. (Brasil, 2010; Garcia; Brito, 2022; Custódio; Freitas, 2022). “Gerir políticas públicas sem utilizar dados de monitoramento seria como dirigir um automóvel sem ler as placas ou sem saber quanta gasolina tem no tanque de combustível. ” (Custódio; Freitas, 2022, p. 6).

A origem da construção de medidas que representam a situação social remonta aos anos 1920, quando os Estados Unidos introduziram o "Tendências Sociais Recentes", um precursor dos indicadores contemporâneos. Nas décadas subsequentes, o enfoque nos países desenvolvidos estava amplamente centrado em indicadores econômicos, sustentando que a produção era um sinal de progresso. No entanto, nos anos 1960, começou a surgir a percepção de que esses indicadores não abarcavam todos os aspectos do desenvolvimento social, o que levou à criação dos "Indicadores Sociais". Nos anos 1970, testemunha-se um notável avanço na geração de indicadores sociais por parte de organizações tanto nacionais quanto internacionais, possibilitando comparações das condições de vida entre os diferentes países. (Brasil, 2010)

Já na década de 1980, a crise fiscal e a visão de um Estado mínimo economicamente eficiente, adotada principalmente na Inglaterra e nos EUA, levaram a um certo desprezo pelos indicadores sociais. A partir da década de 1990, contudo, os indicadores sociais e ambientais assumiram um papel de destaque quando novos temas como desigualdade social, qualidade de vida, direitos humanos, liberdades políticas, desenvolvimento sustentável, responsabilidade social e biodiversidade passaram a compor a pauta de governo da maioria das nações. (Brasília, 2010, p.23)

Pode-se definir indicador social como uma medida, frequentemente numérica, que possui substancial relevância social, sendo empregada para representar, quantificar ou dar forma prática a um conceito social abstrato de interesse teórico, contexto acadêmico, ou prático, monitoramento da realidade social orientando o desenvolvimento de políticas públicas. (Brasil, 2010). Quanto a complexidade, os indicadores elementares podem ser agrupados adquirindo uma perspectiva abrangente e multifacetada da realidade. Sendo caracterizados por indicadores analíticos, concentram em representar aspectos sociais específicos e sintéticos. Esta pesquisa foi construída levando-se em consideração alguns indicadores do tipo sintético: denominados ainda como índices, “sintetizam diferentes conceitos da realidade empírica, ou seja, derivam de operações realizadas com indicadores analíticos e tendem a retratar o comportamento médio das dimensões consideradas” (*Ibidem*, p.29).

4.2.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conceito, cálculo e impressões

No Brasil, há um sólido sistema de coleta de dados, conduzido pelo Inep, que contribui para a formulação de índices que refletem a situação da educação no país. Dentre esses, o mais importante (Soares; Xavier, 2013) é o Ideb, um indicador que tem a capacidade de resumir informações relacionadas ao progresso dos estudantes (aprovação, reprovação e evasão) obtidas por meio do Censo Escolar da Educação Básica, juntamente com as médias de desempenho dos alunos nas avaliações de língua portuguesa (ênfase em leitura) e matemática (resolução de problemas) realizadas pelo Saeb.

De acordo com o portal oficial do Ministério da Educação (MEC), o Ideb foi concebido com a finalidade de atuar como um instrumento orientador das políticas públicas, visando à melhoria da qualidade da Educação – configurando-se um indicador oficial, em conformidade com a Meta 7 estabelecida no Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Brasil, 2014). Segundo o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNL (Brasil, 2022) o país deveria alcançar Ideb 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF), 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio (EM). O relatório aponta ainda que:

Os resultados relativos aos níveis de aprendizagem alcançados pelos estudantes do 5º e dos 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio do Saeb 2019 evidenciam grandes desigualdades no aprendizado, revelando um número significativo de estudantes que apresentam desempenho situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática. De modo geral, esses resultados apontam que, em que pese os progressos efetuados, segue desigual o aprendizado dos estudantes brasileiros do ensino fundamental e do ensino médio, em desfavor de um conjunto expressivo de alunos que demonstram baixo nível de aprendizado. (Brasil, 2022, p.17).

No portal do Inep é possível encontrar Notas Técnicas²⁹ que explicam a metodologia utilizada na formulação das metas, bem como Notas Informativas³⁰ destinadas a esclarecer o cálculo do Ideb. No entanto, o estudo de Soares, Soares Santo (2023) alerta que a compreensão desses documentos continua sendo um desafio para muitos profissionais da Educação, apontando que tal fato deve-se, em parte, ao uso de uma linguagem acadêmica e à complexidade da terminologia técnica empregada. Em geral, essas notas apresentam

²⁹ Compatibilização de desempenhos do Pisa com a escala do Saeb; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, estados, municípios e escolas

³⁰ Cálculo do Ideb 2019 (Atualizado em 18/09/2020); Cálculo do Ideb 2017; Cálculo do Ideb 2011; Alterações na base de dados do Ideb 2007

fórmulas e cálculos matemáticos, mas frequentemente carecem de explicações detalhadas ou do raciocínio que embasou sua criação.

O primeiro parágrafo da Nota Técnica Informativa do Ideb (Brasil,2021), descreve que:

O Ideb é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desta forma, apresentam melhores resultados no Ideb os sistemas que alcançam, de forma concomitante, maiores taxas de aprovação e proficiência nas avaliações. (Brasil, 2021, p.1)

Soares e Xavier (2013, p. 911), ratificam que o “Ideb sintetiza os indicadores de rendimento e desempenho em um único número, através do produto dos dois indicadores.” Ao passo que, Travitzki (2020), complementa que a ideia subjacente à combinação dessas dimensões foi motivada pela percepção de um compromisso *trade-off* (uma relação inversa entre duas variáveis em que quando se deseja aumentar uma delas, é esperado que a outra diminua) no qual, em termos mais simples, a metodologia proposta permitiria monitorar os sistemas de ensino que retinham seus alunos, com o objetivo de obter melhores resultados em exames externos, bem como aqueles que promoviam a progressão de série sem dar devida atenção à qualidade da aprendizagem.

Quanto ao objetivo do Ideb, de acordo com a Nota Técnica (Brasil, sd), indicadores educacionais como o Ideb, são valiosos porque permitem a avaliação e acompanhamento do sistema educacional nacional. Sua relevância reside em: a) identificar escolas ou sistemas de ensino onde os estudantes tenham um desempenho insatisfatório em relação ao rendimento e proficiência; b) acompanhar a trajetória ao longo do tempo do desempenho dos alunos nessas instituições de ensino.

Travitzki, 2020, p.517, afirma que:

[...]o Ideb apresenta consistência suficiente nas metas de 2022 e para acompanhar a evolução dos estados, mesmo no curto prazo. Porém, o Ideb não se mostrou consistente para acompanhar a evolução das escolas em curto e médio prazo. (1 e 6 anos, respectivamente) a maioria das escolas (em torno de 80% e 70%, respectivamente) não apresentou alteração significativa de Ideb, o que só começa a ocorrer depois de 10 anos. ”

As metas do Ideb são estabelecidas a cada dois anos tanto para a esfera macro abrangendo estado e município, servindo como um guia para monitorar a evolução da qualidade da educação no país, como na micro, na qual cada unidade escolar possui sua meta individual, impulsionando uma série de ações estratégicas nas escolas e nos sistemas de ensino, no intuito de atingir essas metas. Sendo um indicador estatístico, a fórmula de

cálculo do Ideb leva em consideração tanto o tempo em que os alunos passam na escola quanto a suas médias de desempenho nos exames padronizados. A partir da Nota Técnica (Brasil sd) de forma genérica, pode-se descrever que as etapas para o cálculo do Ideb, seguem os parâmetros a seguir:

Nota padronizada (Proficiência)

Para a obtenção da nota padronizada para as disciplinas de Matemática e Português é necessário utilizar a fórmula abaixo:

$$\text{Nota padronizada} = \frac{\text{Nota atual} * -\text{Limite inferior} **}{\text{Limite superior} *** - \text{Limite inferior}} \times 10$$

*Nota atual é o valor obtido no exame mais recente.

**Limite inferior (base)

*** Limite superior (base) são os valores limites de proficiência estabelecidos em um ano base.

A.1 Matemática:

$$\text{Nota padronizada de Matemática} = \frac{M_{\text{atual}} - M_{\text{inf}}}{M_{\text{sup}} - M_{\text{inf}}} \times 10$$

A.2 Português:

$$\text{Nota padronizada de Português} = \frac{P_{\text{atual}} - P_{\text{inf}}}{P_{\text{sup}} - P_{\text{inf}}} \times 10$$

B - Nota Média Padronizada:

Obtidas as notas de Matemática e Português, o próximo passo é o cálculo da Média Padronizada, que segue a fórmula abaixo:

$$N = \frac{\text{Nota padronizada de Matemática} + \text{Nota padronizada de Português}}{2}$$

C - Indicador de rendimento (P)

Esta etapa leva em consideração a taxa de aprovação de cada ano ou série. Basicamente, mede o quanto os alunos estão progredindo ao longo dos anos. Logo, quanto maior a taxa de aprovação, mais próximo de 1 será o valor de P. O cálculo é feito utilizando a fórmula

genérica:

$$P = \frac{1}{T}$$

Onde **T** é a média dos inversos das taxas de aprovação para cada ano ou série:

$$T = \frac{\sum_{r=1}^n \frac{1}{Pr}}{n}$$

Aqui, **Pr** é a taxa de aprovação para o ano ou série **r**, e **n** é o número total de anos ou séries nos anos iniciais.

Para o Cálculo do Ideb, multiplica-se a Nota Média Padronizada (N) pelo Indicador de rendimento (P).

$$\text{Ideb} = P \times N$$

Lembrando que:

M_{atual} É a nota atual de Matemática.

M_{sup} e M_{inf} São os limites superior e inferior para Matemática

P_{atual} É a nota atual de Português.

P_{sup} e P_{inf} São os limites superior e inferior para Português

Pr É a taxa de aprovação para o ano ou série **r**

n É o total de segmentos avaliados.

A Figura 20, ilustra de forma mais sintética a obtenção do resultado do Ideb de cada unidade escolar.

Figura 21: Cálculo do Ideb

Cálculo do Ideb	
Ideb_{ij}	= N_{ij} X P_{ij}
Ideb_{ij}	= Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
i	(etapa/nível de ensino na unidade)
j	(escola, rede de ensino, Município, Estado etc.)
N_{ij}	= Proficiência (Prova Brasil ou Saeb) - média padronizada obtida pelos alunos da etapa/nível i na unidade j
P_{ij}	= Taxa média de aprovação da etapa/nível i na unidade j

Fonte: Adaptada da Nota Técnica Ideb (Brasil,sd)

Os autores (Soares; Xavier, 2013, p. 912) ressaltam que o Ideb é frequentemente considerado um "indicador de fácil compreensão" devido à sua escala de 0 a 10, na qual notas acima de 9 são vistas como excelentes e abaixo de 5 como ruins. No entanto, essa escala tem nuances que podem ser enganosas, uma vez que a maioria dos valores concentra-se em uma faixa estreita, com valores extremos sendo raros. "Isso é consequência do fato de que os valores extremos da escala, acima de 6 e abaixo de 3, são raros e valores acima de 8 e abaixo de 2 são quase impossíveis. "

Soares e Xavier (2013) alertam ainda sobre o valor de referência do Ideb 6,0 ou 6,5, sendo a primeira escolha baseada em suposições que podem não refletir a realidade da educação brasileira em relação aos padrões internacionais, em que a referência à OCDE é parâmetro técnico em busca da qualidade, e não um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira. (Inep, 2020). E a segunda seguindo a meta do *Todos pela Educação*³¹. A determinação desses altos valores de referência, além de gerar confusão devido à existência de metas divergentes, torna a interpretação dos valores mais desafiadora, pois "um Ideb de 4,5 é um valor médio, não baixo, e está longe e não perto do valor 6" (*Ibidem*, p. 912).

Além disso, a extensa disseminação em forma de rankings pela mídia de seus resultados deu origem à ideia de que as unidades com as classificações mais elevadas no indicador são automaticamente consideradas referências. No entanto, vale ressaltar que este resultado concentra-se nas médias de desempenho acadêmico e nas taxas de aprovação, sem considerar as particularidades e contextos individuais de cada escola. E resgatando tanto a citação inicial (PÉREZ *et al.*, 2004) desta pesquisa, quanto o seu desenvolvimento, reconhece-se que esses contextos específicos exercem influência sobre os resultados apresentados pelo Ideb e, por conseguinte, sobre a qualidade da educação.

Nesse sentido, há diversas dimensões e elementos que fazem parte do ambiente escolar e que contribuem para a qualidade da educação, indo além das métricas de desempenho acadêmico e progressão dos alunos, por isso, compreender o processo metodológico que culminou na criação do Ideb é de grande importância para (re) conhecer

³¹ Criado em setembro de 2006, o "Todos Pela Educação" é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, congregando sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos, que têm como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade. O movimento trabalha para que sejam garantidas as condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de lutar pela ampliação e boa gestão dos recursos públicos investidos na educação. Esses grandes objetivos foram traduzidos em cinco metas, com prazo de cumprimento até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil (Soares: Alves, 2013, p. 921).

a abordagem de qualidade na Educação adotada por ele.

4.2.2 Indicador de Complexidade de Gestão (ICG)

Conforme detalhado na nota técnica nº 040/2014, o Índice de Complexidade da Gestão (ICG) foi desenvolvido com base em quatro características das instituições educacionais: a) tamanho da instituição; b) quantidade de níveis educacionais oferecidos pela escola; c) a complexidade de cada nível, considerando as diferenças de idade entre os estudantes; e d) o total de períodos de funcionamento da escola, seja em um ou dois turnos diurnos ou abrangendo também o período noturno com três turnos (INEP, 2014)

A combinação dessas características resulta no ICG, que segmenta as escolas do Brasil em seis categorias distintas, dispostas em ordem crescente de complexidade, detalhadas no Quadro 12.

Quadro 6: Níveis de complexidade gerados pelo cálculo do Índice de Complexidade da Gestão (ICG).

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
NÍVEL 1	Escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
NÍVEL 2	Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
NÍVEL 3	Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada*.
NÍVEL 4	Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada*.
NÍVEL 5	Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada*.
NÍVEL 6	Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada*.

Obs. O asterisco (*) ao final de cada descrição do nível refere-se a etapa que possui alunos com idade mais elevada (INEP, MEC, 2014, p. 2).

Fonte - Nota técnica (INEP/MEC, 2014)

4.2.3 Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), elaborado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) com base nas respostas dos estudantes no questionário do Saeb, visa entender melhor os resultados em testes e avaliações conduzidos por este Instituto na educação básica. Assim, permite uma visão mais clara da situação social das instituições e sistemas educacionais, contribuindo para a implementação, acompanhamento e avaliação de políticas educacionais, buscando melhorar a qualidade e

a justiça no ensino.

Em consonância à Nota Técnica do Inep(2014), seu cálculo estava baseado nas informações obtidas por meio de um questionário contextual aplicado nas avaliações da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos anos de 2011 e 2013 e, desde 2015, no SAEB. Esse questionário reúne dados sobre a propriedade de bens materiais, informações imobiliárias e renda familiar do estudante, classificando-o em sete níveis distintos. O valor do INSE para uma escola é determinado pela média dos INSE individuais dos estudantes que participaram do questionário contextual (Inep, 2015). Os diferentes níveis do INSE até 2015, estão detalhados no Quadro 13.

Quadro 7 – Níveis do Indicador de Nível Socioeconômico 2011; 2013 e 2015

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
NÍVEL I Até 30	Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
NÍVEL II Acima de 30 até 40	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino
NÍVEL III Acima de 40 até 50	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i> ; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
NÍVEL IV Acima de 50 até 60	Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i> ; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
NÍVEL V Acima de 60 até 70	Neste, os alunos, de modo geral, indicam que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i> ; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

NÍVEL VI Acima de 70 até 80	Neste, os alunos, de modo geral, indicam que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i> ; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.
NÍVEL VII Acima de 80	Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bem complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i> ; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Fonte: Daeb/Inep (2015)

A partir de 2019, o cálculo para o Inse sofreu alterações colocando os resultados de 2019 e 2021 em uma mesma escala, descrita na tabela

Quadro 8 – Níveis do Indicador de Nível Socioeconômico 2019 e 2021

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
NÍVEL I Até 3,0	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa bens como uma geladeira, uma televisão, um banheiro e um celular com internet, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados (computador, TV por internet, carro, <i>wi-fi</i> , mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e <i>freezer</i>). Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois quartos para dormir e ter escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre até o 5º ano do ensino fundamental incompleto e o ensino fundamental completo..
NÍVEL II Acima de 3,0 até 4,0	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir máquina de lavar roupa, um ou dois celulares com internet, um ou dois quartos para dormir, <i>wi-fi</i> , mesa para estudar e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre até 5º ano do ensino fundamental incompleto e ensino médio completo.
NÍVEL III Acima de 4,0 até 4,5	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, <i>wi-fi</i> e máquina de lavar roupa, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir <i>freezer</i> , TV por internet, dois ou mais quartos para dormir, dois ou mais celulares com internet e a escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo.
NÍVEL IV Acima de 4,5 até 5,0	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte

	dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo.
NIVEL V Acima de 5,0 até 5,5	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e <i>freezer</i> . Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo.
NIVEL VI Acima de 5,5 até 6,0	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa, <i>freezer</i> e aspirador de pó. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, um ou mais computadores e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo..
NIVEL VII Acima de 6,0 até 7,0	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa três ou mais quartos para dormir, dois ou mais aspirador de pó, forno de micro-ondas e três ou mais celulares com internet. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir dois ou mais banheiros, um ou mais carros, duas ou mais televisões, uma ou mais geladeiras e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo.
NIVEL VII Acima de 7,0	Este é o nível superior da escala no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa todas as respostas mais altas sobre os bens, ou seja: duas geladeiras, três ou mais quartos para dormir, três ou mais televisões, três ou mais banheiros, três ou mais celulares com internet, dois ou mais computadores, garagem, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupa, TV por internet, forno de micro-ondas, <i>freezer</i> e aspirador de pó. A escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) é caracterizada por ensino superior completo.

Fonte: Adaptado da Daeb/Inep (2019)

4.2 Mapeamento das Escolas do complexo metropolitano do Grande ABC, por meio dos dados abertos

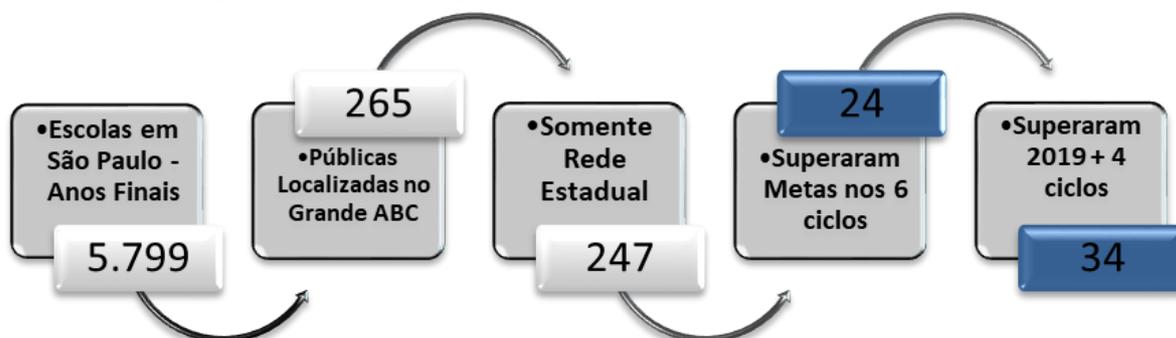
4.2.1 Etapas seletivas realizadas a partir do Excel®

A amostra da pesquisa abrange seis ciclos do Ideb, de 2011 a 2021, e inclui dados coletados da Educação Básica Anos Finais (EBAF) de escolas do Estado de São Paulo. Entretanto, para que fosse também testada a metodologia para a seleção de escola em outros níveis no apêndice A deste trabalho apresenta-se a replicabilidade do método referentes a escolas estaduais do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio (EM/NEM).

Os dados disponibilizados pelo INEP/MEC são organizados por escola e rede de

ensino, fornecendo informações sobre Taxa de Aprovação, Saeb e Ideb ao longo dos anos.

Figura 22 Representação Visual das etapas de delimitação de EBAF



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Foram utilizadas somente informações referentes às escolas localizadas nas cidades do Grande ABC Paulista e pertencentes à rede estadual, e dados condizentes apenas aos anos de 2011 a 2021. Para consolidar esses dados em uma única base (planilha), optou-se pela utilização de uma “variável chave”, valendo-se para tal do código da instituição no INEP/MEC, que é um número (código) composto por oito caracteres numéricos, isento de qualquer letra, que permite a identificação de maneira unificada de cada uma das escolas do Brasil, de acordo com o seu respectivo cadastro junto ao Ministério da Educação.

Decidido isso, aplicou-se o recurso “PROCV” da ferramenta Excel®. Esse recurso permite a busca de um valor específico em uma matriz, a partir da referência de uma “variável chave” e do índice da coluna correspondente, desta forma, utiliza-se amplamente esta função para buscar e/ou recuperar dados com base em um critério específico. Aplicando-se tal mecanismo de filtragem dos códigos, no caso específico desta pesquisa, foi possível reunir todas as informações relevantes em um único conjunto de dados, possibilitando posteriormente a análise e a compreensão dos resultados obtidos.

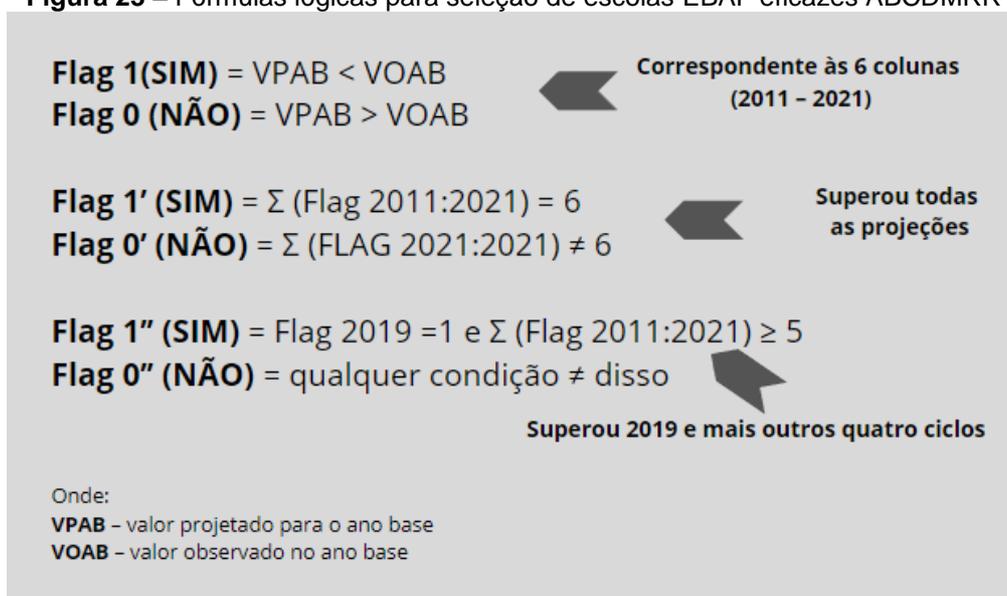
A nova amostragem passou a contar com 265 escolas (EBAF), entretanto observou-se que a filtragem ainda continha algumas unidades classificadas como municipais, e por esse motivo foram desconsideradas, totalizando 247 escolas estaduais. Após este resultado, foram criadas oito colunas, sendo seis delas com o objetivo de filtrar as escolas que atingiram ou superaram as metas projetadas pelos órgãos oficiais, para cada um dos ciclos estudados, sendo utilizado para tal a função de condição booleana ‘SE’ (também disponível no Excel®).

Condição booleana é uma expressão lógica que pode ser avaliada como verdadeira (true) ou falsa (false), sendo comumente usada em programação quando existe a necessidade de se tomar decisões com base em determinadas condições. As condições booleanas geralmente envolvem operadores de comparação, como igualdade (=), desigualdade (\neq), maior que (>), menor que (<), maior ou igual que (\geq) e menor ou igual que (\leq). (Ercegovac; Lang; Moreno, 2001).

Logo, a função “SE” do *Excel*[®], “permite que se faça uma comparação lógica entre um valor e o que você espera, testando-se uma condição e retornando um resultado se essa condição for Verdadeiro ou Falso. = SE (Algo for Verdadeiro, então faça algo, caso contrário, faça outra coisa)” (Microsoft, 2021).³²

Na continuidade, as outras duas colunas foram preenchidas, utilizando as condições, booleanas ou lógicas, descritas, com o objetivo de consolidar se a escola teria superado as projeções durante todos os seis ciclos, ou se superou em 2019 e mais outros 4 ciclos³³ podendo ser ou não o de 2021. A figura 23 ilustra tal processo:

Figura 23 – Fórmulas lógicas para seleção de escolas EBAF eficazes ABCDMRR



Fonte: Elaborada pela autora 2023

³² Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/usar-as-fun%C3%A7%C3%B5es-se-com-e-ou-e-n%C3%A3o-d895f58c-b36c-419e-b1f2-5c193a236d97>. Acesso em 03 de abril de 2023.

³³ Tomou-se tal decisão uma vez que a divulgação do Ideb 2021 “representa um marco importante, já que encerra o ciclo inicialmente estabelecido para a trajetória do indicador, conforme divulgado em decorrência do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007), seguindo a metodologia disponível publicamente no site do Inep (Brasil, 2007) [...]. Todavia, 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)

As escolas (EBAF) que entraram no escopo são as que superaram as projeções, dentro desses critérios. Importante ponderar que para este tipo de análise, foi considerado que caso a escola não tivesse sua nota divulgada seria considerado como: superou as expectativas no corrente ciclo, entretanto tal condição foi considerada dentro do limite máximo de até 3 ciclos sem o Ideb durante o período analisado.

Tabela 1 – Escolas de Educação Básica Anos Finais

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANOS FINAIS (EBAF)						
Municípios	Superaram 6 ciclos			2019 + 4 ciclos		
	Não atingiu	Atingiu	Total Geral	Não atingiu	Atingiu	Total Geral
Diadema	28	9	37	24	13	37
Mauá	36	3	39	35	4	39
Ribeirão Pires	17	3	20	16	4	20
Rio Grande da Serra	9	1	10	9	1	10
Santo André	55	3	58	54	4	58
São Bernardo do Campo	68	3	71	66	5	71
São Caetano do Sul	10	2	12	9	3	12
Total Geral	223	24	247	213	34	247

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do IDEB - 2011 – 2021 (2023)

A título de esclarecimento, é importante mencionar que, no âmbito desta pesquisa, o foco recai exclusivamente na etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica. Entretanto como foi realizada a metodologia também no Ensino Médio (Apêndice A), constatou-se a repetição de duas escolas, que ofertam tanto o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) quanto o Ensino Médio e em ambos seguimentos cumpriram os critérios estipulados, apresentam resultados positivos nos dois segmentos, estando uma localizada no município de Diadema e outra no de Rio Grande da Serra.

Após a organização dos dados na planilha eletrônica do *Excel*[®], e realizada nova conferência sobre os dados elencados, de forma mais criteriosa quanto aos resultados obtidos, constatou-se a necessidade de exclusão de mais sete escolas do Ensino Fundamental Anos Finais. A opção pela exclusão justifica-se pelo fato de estas escolas não conterem dados referentes a todas as informações que serão posteriormente analisadas em mais do que três ciclos.

Por este critério, foram excluídas as sete instituições sendo: duas, localizadas respectivamente nas cidades de Diadema e de Santo André, três escolas do município de Mauá e duas instituições em São Caetano do Sul. Após esse procedimento a análise contará com um total de 27 escolas estaduais que ofertam Ensino Fundamental Anos

Finais.

A tabela 2, descreve de forma atualizada as novas quantidades de escolas que atingiram as metas propostas pelo IDEB, tanto nos 6 ciclos, como as que atingiram 2019 e mais quatro outros ciclos:

Tabela 2 - Escolas de Educação Básica Anos Finais (Atualizada)

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANOS FINAIS (EBAF)						
Municípios	Superaram 6 ciclos			2019 + 4 ciclos		
	Não atingiu	Atingiu	Total Geral	Não atingiu	Atingiu	Total Geral
Diadema	29	8	37	25	12	37
Mauá	39	0	39	38	1	39
Ribeirão Pires	17	3	20	16	4	20
Rio Grande da Serra	9	1	10	9	1	10
Santo André	55	3	58	55	3	58
São Bernardo do Campo	68	3	71	66	5	71
São Caetano do Sul	12	0	12	11	1	12
Total Geral	229	18	247	220	27	247

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

4.2.2 Mascaramento a identificação das escolas selecionadas:

Identificadas as 27 escolas que superaram suas metas em pelo menos cinco dos seis ciclos analisados, fez-se necessária a proteção da privacidade e da identidade das instituições envolvidas. Para isso recorre-se ao processo de mascaramento, o qual, além de garantir que essas informações permaneçam privadas e confidenciais, impedindo que as instituições sejam identificadas, configura-se como uma prática ética avaliando que os dados sejam usados apenas para os fins declarados na pesquisa. (Aragão, 2017)

As escolas selecionadas tiveram nome e endereço substituídos por um código composto por um número ordinal, seguido pela (s) primeira (s) letra (s) referente ao nome do município onde está localizada e o nível de ensino. Conforme exemplificado no quadro 15:

Quadro 9 – Máscara de Anonimato das Escolas

Ordem	Município	Nível de Ensino	Código de caracterização
1	Diadema	Anos Finais	1DAF
14	Ribeirão Pires	Anos Finais	14RPAF
1DAF			

14RPAF

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Todas as escolas foram devidamente codificadas conforme ilustrado na tabela 3

Tabela 3 – 27 Escolas que superaram projeções individuais no Ideb (2011-2021)

CÓDIGO	IDEB						PROJEÇÃO						Superou Projeções	
	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2011	2013	2015	2017	2019	2021	TODOS	2019+ 4
MÁSCARA														
1DAF	3,7	4,2	4,6	NC	NC	4,9	3,1	3,4	3,7	4	4,3	4,5	SIM	SIM
2DAF	4	4,7	5,3	5,8	5,9	5,7	3,8	4,2	4,5	4,8	5	5,3	SIM	SIM
3DAF	4,2	4,6	4,8	5	5,2	5,4	3,8	4,1	4,5	4,7	5	5,3	SIM	SIM
4DAF	3,8	4,6	5,1	5,1	5,9	5,1	3,6	4	4,3	4,6	4,8	5,1	NÃO	SIM
5DAF	4,2	4,4	4,4	5,2	5,2	5,4	3,3	3,6	4	4,3	4,5	4,8	SIM	SIM
6DAF	3,7	4,5	5,2	4,8	5,1	5,7	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5	SIM	SIM
7DAF	3,5	4,2	4,6	NC	5	NC	3,4	3,8	4,1	4,4	4,6	4,9	SIM	SIM
8DAF	4,2	4,6	4,3	NC	5,3	5,5	4	4,3	4,7	4,9	5,2	5,4	NÃO	SIM
9DAF	4,3	4,4	4,6	5,2	5,2	NC	3,8	4,2	4,5	4,8	5	5,3	SIM	SIM
10DAF	4,4	4,5	4,8	NC	5,1	5,2	3,6	3,9	4,3	4,5	4,8	5	SIM	SIM
11DAF	4,1	4,4	4,8	NC	5,7	5,1	3,8	4,1	4,5	4,7	5	5,2	NÃO	SIM
12DAF	3,8	4,4	4,8	5,1	5,5	NC	3,9	4,2	4,6	4,8	5,1	5,3	NÃO	SIM
13MAF	4,1	3,6	4,6	4,9	4,7	NC	3,4	3,8	4,1	4,4	4,6	4,9	NÃO	SIM
14RPAF	4,4	4,9	4,6	NC	5,4	5,7	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	NÃO	SIM
15RPAF	5,3	5,1	5,6	5,7	6	NC	4,3	4,7	5	5,3	5,5	5,7	SIM	SIM
16RPAF	4,8	4,7	5,1	5,8	5,6	5,9	4,3	4,6	5	5,2	5,4	5,7	SIM	SIM
17RPAF	5,1	5,3	5,1	5,6	5,4	5,5	3,8	4,1	4,5	4,7	5	5,3	SIM	SIM
18RGAF	4,7	5,1	5,2	5,7	6,2	6,1	4,1	4,4	4,8	5	5,3	5,5	SIM	SIM
19SAAF	3,8	4,5	4,6	5,4	6,1	5,8	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,7	SIM	SIM
20SAAF	4,7	4,5	5	5,6	5,8	5,7	4	4,3	4,7	4,9	5,2	5,4	SIM	SIM
21SAAF	5	5,4	5,7	NC	6,3	6,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,6	5,8	SIM	SIM
22SBAF	5,2	4,3	5,7	6,1	6,4	6,7	4,5	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9	NÃO	SIM
23SBAF	4,7	5	5,7	5,8	6,3	6,2	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	5,9	SIM	SIM
24SBAF	4	4,4	4,5	NC	6,3	5,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3	NÃO	SIM
25SBAF	4,1	5,4	5,4	6,4	6,4	6,4	3,4	3,8	4,1	4,4	4,6	4,9	SIM	SIM
26SBAF	3,4	3,4	4,3	NC	4,7	NC	3	3,3	3,7	3,9	4,2	4,5	SIM	SIM
27SCAF	4,8	4,9	5,6	5,5	5,7	5,7	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7	NÃO	SIM

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

4.2.3 Primeiras impressões a partir da análise da trajetória das escolas eficazes (N=27)

Um dos objetivos desta pesquisa é analisar a trajetória de escolas da Região

Metropolitana do ABC Paulista que se destacaram, superando as metas do IDEB em pelo menos 5 dos 6 ciclos entre 2011 e 2021. Por meio da análise de dados públicos, busca-se aprofundar o entendimento sobre o desempenho dessas unidades educacionais, identificando *insights* significativos sobre as tendências e padrões educacionais ao longo desta década.

A perspectiva defendida por MurilloTorrecilla (2003; 2005) sugere dois grandes temas que motiva pesquisadores a se aprofundarem nos estudos sobre eficácia escolar. O primeiro referindo-se à influência da escola no desempenho acadêmico dos alunos, ou seja, até que ponto a instituição contribui para esse resultado. O segundo identificando o que gera essas diferenças entre as escolas, buscando entender por que determinada escola consegue atingir seus objetivos, enquanto outras, em condições semelhantes, não alcançam o mesmo sucesso. Assim não basta apenas verificar se as projeções foram ou não superadas, necessitando de uma análise mais granular destes dados.

A Tabela 3, descreve a variedade de dados sobre o Ideb em diferentes ciclos dessas escolas em relação às respectivas expectativas estabelecidas a elas. Numa primeira análise é possível identificar que todas as 27 escolas listadas exibiram uma trajetória ascendente ao longo desses ciclos. Cada instituição registrou um Ideb em 2021 superior ao de 2011. Esse crescimento uniforme indica uma evolução contínua na qualidade educacional, independentemente das variações específicas entre as escolas. Isso reflete um comprometimento em elevar os padrões educacionais e a habilidade das escolas em enfrentar desafios, superando as metas propostas.

A problemática desta pesquisa induzia como critério para eficácia a superação da projeção do Ideb para o ciclo avaliado, critério que justifica o porquê de algumas escolas embora alcançado a meta projetada para aquele ciclo, terem sua pontuação marcada, e sua classificação alocada na opção superou 2019 e mais 4 ciclos. É o caso das escolas: 4DAF e 27SCAF que atingiram, mas não superaram a meta projetada para o ciclo de 2021(5,1 e 5,7 respectivamente), seguidas pela 24SBAF que também não atingiu, mas não superou a meta para 2015 (4,5). Portanto, cruzando os dados das tabelas 2 e 3, evidencia-se que 18 das 27 escolas (67%) superaram as projeções em todos os ciclos avaliados, sendo oito localizadas no município de Diadema (1DAF, 2DAF, 3DAF, 5DAF, 6DAF, 7DAF, 9DAF, 10DAF); três no de Ribeirão Pires (15RPAF, 16RPAF, 17RPAF); uma em Rio Grande da Serra (18RGAF); três em Santo André (19SAAF; 20SAAF; 21SAAF) e três em São Bernardo do Campo (23SBAF; 25SBAF; 26SBAF).

Em relação aos 33% das escolas (9 de 27) que não superaram todas as projeções (4DAF; 8DAF; 11DAF; 12DAF; 13MAF; 14RPAF; 22SBAF; 24SBAF e 27SCAF) embora sem atingir ou “apenas atingindo” a meta em certos ciclos, mostraram uma tendência geral de melhoria ao longo dos anos. Os resultados também evidenciam a existência de escolas que não apenas superaram as projeções, mas o fizeram por margens consideráveis. Essas variações merecem atenção especial: a escola 5DAF em 2017 apresentou um Ideb de 5,2, superando sua projeção de 4,3. Esta é uma diferença positiva de 0,9. O que torna esse desempenho ainda mais impressionante é que ele não é um evento isolado; há outros ciclos em que essa escola e outras também ultrapassaram suas projeções por margens notáveis, como a escola 19SAAF em 2019, onde alcançou um IDEB de 6,1 contra uma projeção de 4,5, resultando em uma diferença positiva de 1,6. Tais levantamentos são relevantemente importantes para uma posterior discussão junto ao Grupo de Pesquisa ao qual este estudo encontra-se inserido, pois oferece subsídios para investigar sobre práticas, políticas e estratégias adotadas por essas escolas durante esses anos de alto desempenho, verificando inclusive se tais processos poderiam se replicados em outras escolas da região.

É relevante apontar que neste estudo os dois municípios que não evidenciaram escolas eficazes nos 6 ciclos, foram curiosamente os dois polos da região estudada, se considerados os IPVS/SEADE (2010) e o IVS (IPEA). São Caetano Sul, não apresenta zonas consideradas a partir de Média Vulnerabilidade, concentrando 82,9% da população classificada como Muito Baixa Vulnerabilidade (IPVS 2) enquanto Mauá concentra 37,5% da sua população em zonas consideradas de entre média (IPVS 4), alta (IPVS 5) e muito alta vulnerabilidade (IPVS 6, sendo essa última, 16,2%), o mesmo acontece com dados da planilha IPEA (2010), na qual descreve o IVS de 0,183 para São Caetano do Sul (Muito Baixa) e 0,315 para Mauá (Média)³⁴. A análise evidencia que apesar das claras diferenças socioeconômicas entre os dois municípios, escolas em ambas as localidades apresentam dificuldades e *cases* de sucessos.

A intenção do achado não é unicamente comparar estes dados entre si, já que, como descrito no capítulo 1, embora situadas em uma mesma região, configuram-se distintas por suas características únicas. No entanto, à luz do referencial teórico consultado (Murillo-Torrecilla, 2003; 2005; Muñoz; Raczynski; Sammons, 2008;2011; Alves: Franco, 2008; Brooke; Soares,2008, Brooke, 2011; Érnica, 2012; Érnica; Batista, 2012; Soares; Alves, 2023) é possível extrair algumas análises relevantes. A priori porque a própria dinâmica

³⁴ Essas informações estão Inseridas de forma mais detalhada no Anexo 1 desta pesquisa.

educacional entre os municípios de São Caetano do Sul e Mauá revela a tapeçaria complexa de inter-relações socioeconômicas e desempenho escolar.

São Caetano do Sul, um município caracterizado por uma predominância de zonas com muito baixa vulnerabilidade, tem uma escola que, dentre as 12 unidades estaduais (8,33%), conseguiu superar suas metas em cinco ciclos e no último ciclo avaliado chegou a alcançá-la. Por sua vez, Mauá, um município com zonas de média a muito alta vulnerabilidade, apresenta também uma única escola que se destacou por atingir cinco dos seis ciclos, todavia em meio a 39 unidades estaduais (2,56%). Fato que se alinha aos estudos que sugerem que os contextos socioeconômicos privilegiados podem influenciar positivamente o desempenho educacional (Érnica, 2012; Soares; Alves, 2013).

Entretanto, não se pode desconsiderar a notoriedade da escola mauaense, tornando-a mais expressiva quando se considera o contexto desafiador no qual encontra-se inserida. Como postulado por (Mortimore 1993; Mortimore *et al.*, 1998; Brooke; Soares, 2008; Murillo, 2003; 2005), uma escola eficaz é aquela que consegue produzir resultados que superam as expectativas baseadas no perfil socioeconômico de seus alunos. Nesse sentido, essa escola de Mauá serve como um testemunho de que, mesmo em contextos adversos, é possível desenvolver uma educação de qualidade que supera as expectativas.

Considerados os resultados desses municípios, mais uma mesma ratifica-se a ideia essencial de manter cautela e evitar comparações simplistas. Enquanto a escola de São Caetano do Sul alinhou-se às expectativas de um contexto socioeconômico favorável, a escola em Mauá superou as previsões em um ambiente caracterizado por maiores desafios socioeconômicos. Ambos os casos destacam a importância de olhar além das métricas puras de desempenho escolar e considerar o contexto mais amplo em que essas escolas operam. As realidades educacionais são profundamente influenciadas por fatores socioeconômicos e, em vez de comparar escolas em diferentes contextos de forma isolada, seria mais produtivo entender as práticas e estratégias que permitem a algumas escolas superar as barreiras impostas por tais fatores.

4.2.4 Análise dos dados com auxílio do SPSS 18

O SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) é um software estatístico amplamente utilizado em pesquisa na área social, por oferecer uma variedade de ferramentas e recursos para análise de dados. Com uma interface intuitiva e recursos

amigáveis, desvelou-se uma opção viável, levando-se em consideração a metodologia escolhida para este estudo, e o fato da pesquisadora não possuir uma formação em áreas exatas ou estatística, o que levou a escolha por uma ferramenta que proporcionasse simplicidade e eficácia em suas operações, garantindo resultados confiáveis, mesmo para aqueles que não possuem vasta experiência em análises estatísticas³⁵.

Assim os dados constantes da planilha em Excel[®] foram exportados para o software SPSS[®] (PASW *statistics* 18) garantindo auxílio e precisão nas análises, tornando o processo mais gerenciável e eficiente.

A tabela 4 apresenta estatísticas descritivas dos valores observados e projetados ao longo dos ciclos.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas dos valores observados e projetados de 2011 a 2021.

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
VL_OBSERVADO_2011	27	3,40	5,30	4,2963	,52586
VL_OBSERVADO_2013	27	3,40	5,40	4,5926	,46898
VL_OBSERVADO_2015	27	4,30	5,70	4,9630	,44820
VL_OBSERVADO_2017	18	4,80	6,40	5,4833	,43012
VL_OBSERVADO_2019	26	4,70	6,40	5,6308	,52442
VL_OBSERVADO_2021	21	4,90	6,70	5,6857	,45308
VL_PROJECÃO_2011	27	3,00	4,50	3,8222	,42907
VL_PROJECÃO_2015	27	3,70	5,20	4,4963	,43010
VL_PROJECÃO_2013	27	3,30	4,90	4,1519	,42821
VL_PROJECÃO_2017	27	3,90	5,50	4,7556	,42366
VL_PROJECÃO_2019	27	4,20	5,70	5,0074	,41224
VL_PROJECÃO_2021	27	4,50	5,90	5,2556	,39936
Variáveis Válidas ³⁶	14				

Fonte: Elaborada pela autora no SPSS, (2023)

O número de observações ou tamanho da amostra (N), variou ao longo dos ciclos, enquanto a maioria das variáveis apresenta um N de 27, há exceções, como o IDEB_2017 (N=18 - dados faltantes relativos as escolas 1DAF; 7DAF; 8DAF; 10DAF; 11DAF; 14RPAF 21SAAF; 24SBAF e 26SBAF), sendo esse, o ciclo com maior ausência de dados, seguido

³⁵ Condição já foi abordada, evidenciando pouca tradição da realização de trabalhos em educação utilizando-se de metodologias quantitativas ou mistas no Brasil (Gatti, 2004; Pereira, Ortigão, 2016).

³⁶ Por padrão, o SPSS emprega o método "*listwise*" para tratar dados ausentes em análises multivariadas. Isso significa que qualquer observação com um valor ausente em qualquer uma das variáveis de interesse é excluída da análise. Portanto, o número "*Valid N (listwise)*" indica a quantidade total de ciclos (N=6) que possuem dados completos (Ideb observado) para todas as escolas consideradas.

pelo ciclo de 2021 (7DAF; 9DAF; 12DAF; 13MAF; 15 MAF e 26SBAF) e o IDEB_2019 (N=26, dado faltante da escola 1DAF). No geral, registrou-se ausência de 16 notas referentes ao Ideb observado casos (NC – tabela 3) os demais possuíam informações completas das variáveis consideradas para todos os anos e (N=14).

Como já abordado, houve um notável aumento na média dos valores observados de 2011 (M = 4,2963) para 2021 (M = 5,6857). Simultaneamente, tanto os valores mínimos quanto os máximos observados mostraram uma tendência ascendente ao longo do período. Nota-se que os dados, tanto observados quanto projetados, mantiveram um desvio padrão relativamente consistente ao longo dos anos, oscilando em torno de 0,4 a 0,5. Isso sugere que a dispersão dos dados em torno da média se manteve estável ao longo do tempo.

Tabela 5- Média dos valores de Ideb Projetados e Observados

Ano	Projetada	Observada	Diferença
2011	3,82	4,30	0,47
2013	4,15	4,59	0,44
2015	4,50	4,96	0,47
2017	4,76	5,48	0,73
2019	5,01	5,63	0,62
2021	5,26	5,69	0,43

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Ao longo dos anos avaliados, fica evidente que as médias observadas superam as projeções de forma consistente, conforme ilustrado na Tabela 5. No entanto, ao concentrar-se apenas nesses valores médios, corre-se o risco de negligenciar a amplitude das experiências dos estudantes, ou o contexto que contribuiu para tal.

A literatura acadêmica (Alves; Soares, 2008; Soares; Xavier, 2013; Pasqual; Nardi, 2014; Alvarce; Chappaz; Freitas, 2021; Garcia; Brito, 2022; Soares *et al.*, 2023), adverte sobre os riscos dessa abordagem simplificada, uma vez que a análise pura da média pode obscurecer disparidades significativas no desempenho estudantil. Considerando exclusivamente a média, perde-se a capacidade de identificar grupos de alunos que podem estar se destacando ou enfrentando desafios específicos. Uma escola com uma alta média de desempenho pode, por exemplo, ter um subconjunto de alunos que enfrentam dificuldades significativas, uma nuance que não é evidente em uma avaliação estritamente numérica.

Observados por este prisma, os dados da Tabela 5, embora elucidativos, não fornecem *insights* sobre as possíveis ausências em certos ciclos de avaliação de algumas

escolas, ou as eventuais metas não cumpridas por outras. A diferença entre as médias projetadas e observadas, embora apresente uma tendência de superação, varia ao longo dos anos. Por exemplo, em 2017, a diferença atingiu seu ápice, enquanto em 2021, observou-se uma retração. Em uma investigação mais aprofundada para compreender os motivos subjacentes dessa flutuação, observa-se que a ausência de nove dados destas escolas no ciclo de 2017 justifica esse acréscimo, embora investigar individualmente esses determinantes pode lançar luz sobre desafios específicos, sejam eles pedagógicos, administrativos ou resultantes de fatores externos, como mudanças socioeconômicas ou efeitos de políticas educacionais, naquela particularidade. Assim como o declínio em 2021 pode estar relacionada aos efeitos da pandemia no setor educacional³⁷, afetando de forma mais intensa os alunos que já se encontravam em situações de vulnerabilidade e marginalização, aumentando assim a probabilidade de eles ficarem ainda mais desfavorecidos. (Soares; Alves; Fonseca, 2021; Dias; Ramos, 2022; Bof; Moraes, 2023).

4.2.5 Perscrutando o Ideb das 27 escolas: Taxa de Aprovação ou Resultados em Testes?

Sendo o Ideb uma combinação das taxas de aprovação (fluxo escolar) e das pontuações em exames (desempenho nas avaliações - Saeb³⁸) padronizados de português e matemática, por meio da estatística descritiva, foi possível destacar a variação ocorrida destas escolas de forma separada, assim como por meio da correlação de Pearson averiguou-se dentre esses elementos qual exerceu maior influência na superação ou não

³⁷ Para lidar com os efeitos duradouros da pandemia no aprendizado escolar e combater o crescente abismo das desigualdades, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil sugeriu várias estratégias em 2021. Uma das principais recomendações foi adotar um *continuum* curricular de 2020 a 2022, reconhecendo que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como um guia valioso para definir os conhecimentos fundamentais a serem assimilados em todas as instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas. (Dias, Ramos, 2022)

³⁸ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (Brasil, 2018, p.1). Nos anos de 2007 e 2009, as informações se baseavam na Prova Brasil, um exame quase universal para escolas públicas do ensino fundamental, associado ao Saeb e que empregava os mesmos métodos, incluindo testes e questionários. Em 2011, o Inep forneceu os resultados tanto da Prova Brasil quanto da amostra do Saeb. Esta última abrangia escolas públicas não qualificadas para a Prova Brasil, instituições privadas e também a avaliação do ensino médio em ambas, públicas e privadas. Desde 2013, as informações de ambas as avaliações, Prova Brasil e Saeb, começaram a ser publicadas em conjunto, e o conjunto de dados incluiu um indicador para mostrar se a instituição se qualifica para a Prova Brasil. Em 2019, a denominação "Prova Brasil" foi abandonada, e uma designação relacionada à "série" passou a diferenciar as avaliações do Saeb. (Brasil, 2020)

das metas individuais do Ideb durante os 6 ciclos das 27 escolas, conforme exposto na tabela 6:

Tabela 6 - Estatística Descritiva do Indicador de Rendimento ao longo dos ciclos

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
VL_INDICADOR_REND_2009	27	,79	1,0	,891	,0517
VL_INDICADOR_REND_2011	27	,80	1,0	,917	,0530
VL_INDICADOR_REND_2013	27	,82	1,0	,944	,0380
VL_INDICADOR_REND_2015	27	,87	1,0	,960	,0354
VL_INDICADOR_REND_2017	27	,86	1,0	,972	,0316
VL_INDICADOR_REND_2019	27	,92	1,0	,983	,0212
VL_INDICADOR_REND_2021	27	,94	1,0	,988	,0168
Variáveis válidas	27				

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Em relação a aprovação, os resultados apontaram 100% de informações válidas, evidenciando aumento progressivo da média ao longo dos anos, (de 0,891 para 0,988). Mesmo com o cálculo da mediana - medida que representa o valor central do conjunto de dados - também foi possível notar um crescimento de 0,895 (2011) evoluindo para 0,996 (2021).

Almeja-se como ideal (Fernandes, 2007; Lima *et al.*, 2019; Travitzki, 2020; Soares; Alves; Fonseca, 2021) uma taxa de rendimento igual a um (1,0), o que demonstra um aproveitamento de 100%, isto é, sem reprovação, já que o indicador parte do princípio de uma relação entre o nível de habilidade esperado dos alunos ao término de um ciclo educacional e a duração média desse ciclo, sugerindo que os sistemas educacionais devem se esforçar para aprimorar o aprendizado, evitando, ao mesmo tempo, um aumento nas reprovações (Fernandes, 2007).

O mesmo resultado positivo, pode ser percebido em relação ao aproveitamento nas avaliações de matemática e português, ainda que alguns ciclos, como já evidenciado, não ofereçam todas as informações.

Tabela 7 – Descritivo das Notas de Matemática nos ciclos de 2011-2021

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
VL_NOTA_MATEMATICA_2011	27	209,7	273,3	241,55	13,68
VL_NOTA_MATEMATICA_2013	27	225,8	274,2	248,02	12,28
VL_NOTA_MATEMATICA_2015	27	238,2	282,4	254,99	12,11
VL_NOTA_MATEMATICA_2017	18	246,8	289,1	265,84	13,35
VL_NOTA_MATEMATICA_2019	26	248,9	297,0	272,24	15,17
VL_NOTA_MATEMATICA_2021	21	251,5	305,2	270,59	13,52
Variáveis Válidas	14				

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

As notas médias em matemática sugerem um aumento progressivo ao longo do

tempo, de 241,5 (2011) a 270,6 (2021), apesar de uma pequena redução quando comparado a 2019, evidenciado também pelas medianas (238,4 para 268,4). O valor mínimo das notas foi de 209,68 (2011) para 251,49 (2021), por outro lado, o valor máximo, de 273,29 (2011) para 305,24 (2021), em português (tabela 8), manteve-se o crescimento progressivo, que teve início com a média de 239,2 (2011), alcançando 273,9 (2021), cujas medianas elevaram-se de 238,1 (2011) para 273 (2011), observando-se o aumento do valor mínimo de 212,80 (2011) para 246,33 (2021), contrastando com 265,75 (2011) a 296,7 (2021). A maior nota de matemática foi registrada pela escola 22SBAF, escola que também registrou as maiores notas de português nos ciclos de 2019 e 2021, as escolas 23SBAF em 2019 e a 25SBAF em 2021, também registraram nota máxima na disciplina.

Tabela 8 - Descritivo das Notas de Matemática nos ciclos de 2011-2021

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
VL_NOTA_PORTUGUES_2011	27	212,80	265,75	239,18	12,58
VL_NOTA_PORTUGUES_2013	27	212,84	262,52	243,77	10,94
VL_NOTA_PORTUGUES_2015	27	232,68	276,40	254,57	12,37
VL_NOTA_PORTUGUES_2017	18	253,77	292,03	270,49	11,09
VL_NOTA_PORTUGUES_2019	26	241,71	297,13	271,63	14,37
VL_NOTA_PORTUGUES_2021	21	246,33	296,67	273,98	12,54
Variáveis Válidas	14				

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Analisar o Ideb destrinchando sua composição vai muito além de números, pois permite se ter uma ideia mais concreta sobre qual nível de proficiência (Oliveira; Franco; Soares, 2005; Soares *et al.*, 2016; Brasil, 2020), os alunos destas escolas se encontram, direcionando não apenas políticas educacionais, mas principalmente, a comunidade pedagógica, uma vez que estes valores representam uma fotografia que permite desvendar quais habilidades e competências presentes na matriz de referência (Brasil, 2022)³⁹ já foram consolidadas pelos estudantes e quais precisam ser retomadas.

Embora este trabalho não se debruce sobre uma análise pormenorizada das distintas categorias de proficiência, faz-se necessária uma explanação sobre a formulação das questões que são elaboradas com rigor, seguindo os descritores (Matriz completa no Anexo 2), que constam nas matrizes de referência, assegurando que o conteúdo avaliado esteja alinhado com o currículo e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos em cada

³⁹ Desde 2019, o Saeb passa por um momento de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC. Procurando garantir a comparabilidade com a edição de 2021, cujos resultados foram fortemente marcados pelo fim da pandemia, em 2023 será ainda utilizada a antiga matriz para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (INEP, 2018).

etapa do ensino e em cada disciplina. Portanto, esses descritores são fundamentais, pois conectam o que é ensinado com o que é efetivamente compreendido e aplicado pelos estudantes, ao mesmo tempo em que demarcam as competências e habilidades visadas e esclarecem suas exigências específicas. A figura 24 representa alguns descritores de língua Portuguesa e Matemática.

Figura 24 - Exemplo de Descritores da matriz de referência do Saeb

Língua Portuguesa ¶ Temas e Descritores ¶ 9º ANO ¶	III. Relação entre Textos	
	D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
	D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Matemática ¶ Temas e Descritores ¶ 9º ANO ¶	II. Grandezas e Medidas	
	D12 –	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
	D13 –	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
	D14 –	Resolver problema envolvendo noções de volume.
	D15 –	Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.

Fonte: Adaptada - Saeb(2020)

De acordo com Oliveira (2008), a elaboração de uma escala de proficiência envolve escolhas metodológicas que são fundamentais para os processos estatísticos, pedagógicos e operacionais, resultando na conversão de desempenhos em testes para uma métrica comum. Estes resultados são transformados em pontuações de proficiência, organizadas em uma escala linear que pode ser compreendida e utilizada em contextos educacionais

Nesta linha, Masip e Fialho (2015), demonstram que a intervenção nos processos educativos, quando vista de uma perspectiva hermenêutica, busca compreender e reforçar os laços pedagógicos essenciais no ensino e na aprendizagem, uma vez que esses representam a conexão entre informação, emoção e produção, frequentemente separados nas abordagens convencionais de ensino. Analisar e integrar esses elementos fragmentados, trará uma compreensão mais completa e produtiva sobre como ensinar e aprender. Ademais, todo aluno deve ser visto como bem-sucedido desde o início, a menos que se prove o oposto. Os autores elucidam ainda que:

O veículo para isso é a interpretação em situação de aprendizagem. Ou seja, a “interpretação pedagógica” tornar-se um dispositivo e, ao mesmo tempo, uma ferramenta para questionar e discutir, operativamente, as formas de apropriação e de utilização da informação, da comunicação e do conhecimento nos dias de hoje. (Masip, Fialho, 2015, p.12)

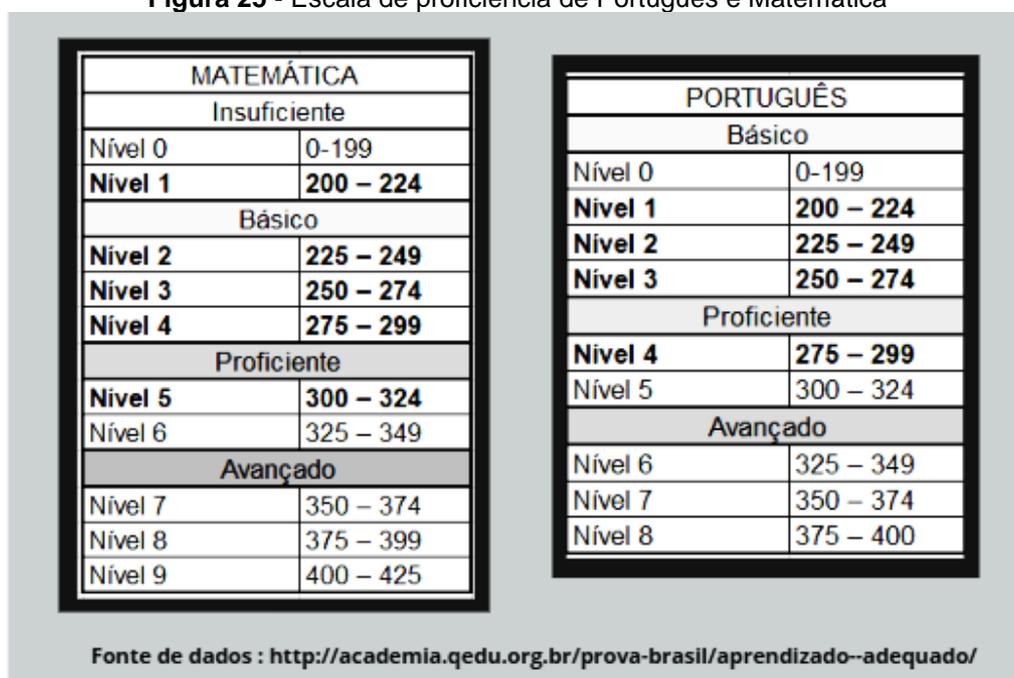
Cientes desta importância de interpretar cada valor como um caminho para enriquecer a jornada de aprendizado com significados mais profundos e relacionados à aprendizagem de estudantes, a figura 25 ilustra a distribuição dos resultados no qual a pontuação se converte em níveis, variando de 1 a 9 para Língua Portuguesa e de 1 a 10 para Matemática. Alguns especialistas propõem que, com base nos resultados do Saeb, se estabeleça uma escala adicional de proficiência, classificando os estudantes em níveis como Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Esta distribuição serviu como referência para a classificação apresentada na Tabela 9, que resume as médias dos resultados obtidos pelas escolas nas disciplinas de Português e Matemática.

Tabela 9 - Análise Descritiva das Médias em Português e Matemática

	MT	NP										
N	27		27		27		18		26		21	
Mediana	238		247		253		270		274		268	
Média	242	2	248	2	255	3	266	3	272	3	271	3
Mínima	210	1	226	2	238	2	247	2	249	2	251	3
Máxima	273	3	274	3	282	4	289	4	297	4	305	5
	PT	NP										
N	27		27		27		18		26		21	
Mediana	238		244		255		269		273		273	
Média	239	2	244	2	255	3	270	3	272	3	274	3
Mínima	213	1	213	1	233	2	254	2	242	2	246	2
Máxima	266	3	263	3	276	4	292	4	297	4	297	4

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Figura 25 - Escala de proficiência de Português e Matemática



Fonte: adaptada pela autora (2023)

A figura 26 representa exemplos da escala de proficiência (Brasil, 2020) proposta pela matriz de referência relativo à disciplina e ao nível de aplicação, permitindo por meio da interpretação pedagógica, verificar competências e habilidades reveladas pelos resultados das avaliações. A escala de proficiência completa do Saeb para o nível analisado, encontra-se no Anexo 3 desta pesquisa.

Figura 26 – Escala de proficiência do Saeb – Língua Portuguesa e Matemática

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	NÍVEL*	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
	<p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. • Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. • Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. • Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.

Fonte: Adaptada pela autora - Brasília (2020, p. 18; 22)

Para responder à indagação deste subcapítulo, verificando qual índice dentre desempenho e fluxo teve maior impacto a cada ciclo nas escolas selecionadas, foi necessário recorrer à análise correlacional. As correlações de Pearson medem a relação linear entre duas variáveis, na qual o valor varia entre -1 e 1, sendo: a correlação próxima de 1 indicando forte relação positiva entre as variáveis; um valor próximo de -1 sugerindo forte relação negativa; e um valor próximo de 0 indicando que não há uma relação linear significativa. Embora observado que as notas de português e matemática tiveram correlações muito próximas ao valor observado do IDEB em todos os anos, numa análise mais minuciosa, percebe-se que as notas de português tiveram uma influência ligeiramente mais forte com o Ideb em 4 dos 6 anos analisados (2011; 2013; 2019 e 2021), sendo 2019 uma diferença mínima (0,005).

Quando se correlacionam os dados de fluxo e desempenho das escolas, torna-se evidente que o desempenho exerce uma influência mais significativa nas notas do Ideb em

comparação ao fluxo. Embora a correlação com o fluxo seja positiva, sua incorporação na fórmula do Ideb age como uma penalidade, implicando que um aumento nessa correlação pode resultar em uma diminuição na nota do Ideb.

Tabela 10 – Correlação entre Desempenho e Fluxo

Ciclo	2011			2013			2015			2017			2019			2021		
	M	P	F	M	P	F	M	P	F	M	P	F	M	P	F	M	P	F
Pearson	,872**	,885**	,688**	,901**	,911**	,785**	,930**	,874**	,553**	,957**	,921**	,589*	,945**	,950**	,503**	0,958**	0,963**	,487*
(p-valor)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,010	,000	,000	,009	,000	,000	,025
N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	18	18	18	26	26	26	21	21	21

** . correlação significativa ao nível de 0,01 (p-valor) * . correlação significativa ao nível de 0,05 (p-valor)
M = Nota Matemática / P = Nota Português / F = Fluxo / N = Quantidade de variáveis válidas

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Conforme apresentado na tabela 10, nestas escolas eficazes, em todos os ciclos analisados, o fluxo manifestou-se como um elemento de menor impacto no indicador, o que reforça a consistência das notas de Matemática e Português ao longo dos diferentes ciclos. A Tabela 11 destaca duas médias: uma que considera apenas o desempenho acadêmico dos estudantes e outra que leva em conta também o fluxo escolar, como a taxa de aprovação e reprovação, representada pelo Ideb, ilustrando essa ideia da “penalidade”.

Tabela 11 - Comparativo entre Médias de Nota(desempenho) e Ideb

Ciclo	NOTA	IDEB	Diferença
2011	4,68	4,3	0,38
2013	4,86	4,59	0,27
2015	5,16	4,96	0,20
2017	5,61	5,48	0,13
2019	5,73	5,63	0,10
2021	5,74	5,69	0,05

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

No entanto, é fundamental que essa comparação não seja vista apenas como uma estratégia para as escolas melhorarem seus índices artificialmente (Freitas, 2002; 2011; Franco; 2007; Travitzki, 2020). Ao contrário, a diferença entre as duas médias deve servir como um sinal de alerta, o qual indica a necessidade de investigar as causas subjacentes das reprovações. Entende-se que o objetivo é investigar as raízes do problema, seja ele de ordem pedagógica, socioeconômica, estrutural ou outra. Com base nesse entendimento, cada parte interessada - sejam autoridades educacionais, educadores ou a comunidade - pode então desenvolver e implementar estratégias para abordar e mitigar essas questões.

Nesta perspectiva, destaca-se a relevância do Ideb como um indicador de qualidade, sublinhando-se a necessidade de um olhar para além da métrica padrão. Na sequência

deste estudo, identificou-se como imperativo reexaminar conceitos que agregam valor para análises subsequentes, adotando uma visão mais holística destas escolas.

4.2.6 Efeito território e Efeito escola – conceitos relevantes para análise da eficácia (qualidade)

Em aquiescência a outros estudos aqui relatados (Érnica; Baptista, 2012; Almeida, 2017; Faria; Alves, 2021), observa-se ainda a dificuldade em definir o conceito multifacetado e complexo que é a vulnerabilidade (principalmente em grandes centros urbanos ou regiões metropolitanas, como é o caso dos municípios mencionados. Os autores Resende e Ribeiro (2017, p. 338) constatam que não há “um conceito de vulnerabilidade social que seja absoluto, expresso num coeficiente universal”. Isso porque ela decorre de um processo dinâmico não sendo um estado estático ou permanente, mas sim uma circunstância que pode variar ao longo do tempo, em diferentes contextos e graus. As debilidades de vínculo social convertem-se em determinantes chaves da vulnerabilidade social, referindo-se à falta de acesso ou à fragilidade nas conexões com redes sociais de apoio, com a comunidade, ou até mesmo com a sociedade como um todo.

No entanto, é importante ressaltar que essas debilidades não são constantes nem permanentes. A natureza mutável da vulnerabilidade social significa que os indivíduos ou grupos podem se mover de um estado de vulnerabilidade para um de maior resiliência, dependendo das circunstâncias, das políticas implementadas e das intervenções da sociedade. Por exemplo, políticas públicas eficazes, redes de apoio comunitário ou programas de capacitação podem atenuar ou mesmo reverter estados de vulnerabilidade. (Resende; Ribeiro, 2017)

Em um país marcado não apenas por sua vasta extensão territorial, mas também por apresentar marcantes diferenças socioeconômicas entre suas regiões, a região estudada, o Sudeste, é frequentemente percebida pelo senso comum como privilegiada em termos econômicos. No entanto, compactua-se com a visão de Batista (2012, p.5) de que, nesses grandes centros urbanos, há um paradoxo: "Embora sejam ricas, econômica e culturalmente, e concentrem grande poder político, conectando-se a redes de relacionamentos nacionais e internacionais, suas escolas públicas não apresentam resultados compatíveis com essa riqueza e poder." Inspirado por Bourdieu (1997) e Maurin (2004), o autor argumenta que o "efeito de território" é um aspecto crucial a ser considerado pelas políticas educacionais. O termo refere-se à influência que o território, compreendido

em seus aspectos geográficos, sociais, econômicos e culturais, pode exercer sobre os indivíduos e instituições nele presentes. Ignorar tal influência é arriscar a perpetuação de desigualdades e o não atendimento adequado às necessidades específicas dos estudantes destes bolsões de pobreza.

Estudos adicionais (Krüger, 2017; Murillo-Torrecilla; Martínez-Garrido, 2017; Quiroz; Dari; Cervini, 2018; Murillo-Torrecilla; Graña, 2020) também investigaram a relação entre o efeito do território e a segregação escolar por nível socioeconômico. Esses mostram que embora o peso da condição socioeconômica seja ainda mais significativo do que o da escola, (efeito escola) esse merece um olhar especial, sobretudo em relação às características do contexto geográfico.

Uma pesquisa norte-americana, em uma meta-análise, observou-se que os efeitos escolares são maiores em matemática do que em linguagem, especialmente em estudos de desempenho. Esses efeitos são mais pronunciados em países em desenvolvimento, possivelmente devido a variações nos recursos e disponibilidade de professores e materiais didáticos. As escolas explicam, em média, de 5 % a 18% das diferenças no desempenho dos alunos, após ajustes para diferenças iniciais, essa diferença pode ser maior 20,6%, quando observados os efeitos no Ensino fundamental Anos iniciais (Sammons, 2007).

A pesquisadora afirma também, que com base na revisão sistemática de pesquisas em eficácia é possível afirmar que "As escolas importam mais para os alunos desprivilegiados e/ou inicialmente de baixo desempenho", portanto seus efeitos benéficos ou não causam muito mais impacto para esses estudantes, do que para alunos mais favorecidos. Obviamente, os resultados deste estudo não sugerem que as escolas possam, por si só, superar o poderoso impacto da desvantagem social. Entretanto, frequentar uma escola eficaz pode converter-se em um impacto significativamente positivo, independente do contexto ao qual esta unidade escolar se encontra, uma vez que o contrário também foi evidenciado pelo estudo, isto é, "estudantes da classe trabalhadora que frequentavam as escolas mais eficazes faziam maior progresso e tinham maior desempenho no final do estudo do que os alunos da classe média que frequentaram escolas menos eficazes" (Sammons, 2007, p. 21).

Ainda sobre o efeito-escola, Alves e Soares (2007) ressaltam que pesquisas sobre eficácia escolar, exploram duas principais abordagens. A primeira, mais quantitativa, focando em análises estatísticas para avaliar o impacto das escolas no progresso acadêmico dos alunos, nas quais analisam como o ambiente escolar e as características

socioeconômicas dos estudantes afetam seu aprendizado. Tal abordagem é relevante para entender objetivamente quais aspectos escolares contribuem mais para o sucesso educacional, isolando o efeito da escola de outras variáveis.

Por outro lado, existe uma abordagem mais qualitativa, que complementa a análise quantitativa, todavia, concentra-se em entender os fatores internos da escola que influenciam a aprendizagem. Esta abordagem inclui a análise de práticas pedagógicas eficazes, conforme descrito por Murillo Torrecilla (2008) e busca uma compreensão mais rica e detalhada das dinâmicas escolares e de como essas influenciam o processo educativo.

Em um ambiente educacional que almeja o desenvolvimento holístico dos estudantes, abrangendo habilidades críticas e criativas, além do conteúdo curricular tradicional (Martins, Calderón, 2020), é essencial que a pesquisa em eficácia escolar vá além das métricas estatísticas. Sendo necessário adotar métodos qualitativos para capturar uma visão mais complexa da educação, como enfatiza Soares (2002). Este enfoque é vital para formar um conhecimento que auxilie na melhoria da qualidade e equidade educacionais, como apontado por Murillo Torrecilla (2008).

4.2.7 Agregando novas variáveis à base de dados das escolas eficazes

Conforme apresentado, é essencial considerar a meta do Ideb em conjunto com outros aspectos contextuais da instituição educacional, sendo o ideal a utilização e discussão de outros indicadores educativos em paralelo (Matos; Rodrigues, 2016). O próximo passo consistiu na busca de novos dados abertos de indicadores contextuais, a fim de permitir uma visão mais holística do desempenho e funcionamento dessas unidades escolares.

Uma nova consulta ao portal INEP, permitiu a coleta de dados do Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (ICG), fazendo o *download* das planilhas referentes aos anos de 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021. Cada planilha oficial continha respectivamente dados referentes a: Ano, Região, UF, Código do município, nome do município, Código da Escola (Referência Chave), Nome da Escola, Localização, Dependência Administrativa e Nível de Complexibilidade da Gestão da escola.

Após inserir filtros na tabela - a primeira etapa foi assinalar os sete municípios estudados e a segunda, a Dependência Administrativa selecionando a opção: Estadual.

Posteriormente já na planilha com as 27 escolas selecionadas, foi criada uma outra coluna e aplicado, ainda em *Exce*[®], o recurso “PROCV” para localizar o valor do ICG de cada escola na planilha referente ao ano de aplicação (Matriz) usando como “referência chave” o número constante na coluna: Código da Escola. Ao utilizar este recurso, foi possível consolidar as informações pertinentes das duas planilhas em uma única, facilitando não apenas a visualização, como posterior análise e interpretação dos resultados.

O mesmo processo foi repetido cruzando o valor chave (código da escola eficaz) para a obtenção do índice de complexibilidade da gestão para cada um dos anos. Neste caso específico de 2013 a 2021 totalizando as 5 variáveis que foram posteriormente comparadas entre si. É importante salientar também que ao lado de cada nível de complexidade foram inseridas colunas, nas quais o tipo do valor da variável foi alterado de caracteres alfanuméricos (*string*) para caracteres numéricos (*number*). Seguindo os parâmetros demonstrados na tabela 12:

Tabela 12 – Inserção de caracteres alfanuméricos (*string*) para caracteres numéricos(*number*) do ICG

ICG	ICGn
Nível 1	1,00
Nível 2	2,00
Nível 3	3,00
Nível 4	4,00
Nível 5	5,00
Nível 6	6,00

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Para a próxima etapa, era necessário saber se houve alguma alteração no nível de ICG, tanto para maior ou menor em cada uma das escolas selecionadas. Para tal feito, utilizou-se a função “EXATO”, disponível também no *Exce*[®]. Ela é usada para comparar duas cadeias de texto e determinar se elas são idênticas. Ela retorna VERDADEIRO se as duas cadeias de texto forem exatamente as mesmas e FALSO caso contrário

Tabela 13 - Classificação do ICG das Escolas Eficazes

CÓDIGO MÁSCARA	2013 IGC	2015 IGC	2017 IGC	2019 IGC	2021 IGC
1DAF	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4
2DAF	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4
3DAF	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4
4DAF	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4
5DAF	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4
6DAF	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 3
7DAF	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4
8DAF	Nível 5	Nível 6	Nível 5	Nível 5	Nível 5
9DAF	Nível 6	Nível 6	Nível 5	Nível 5	Nível 6

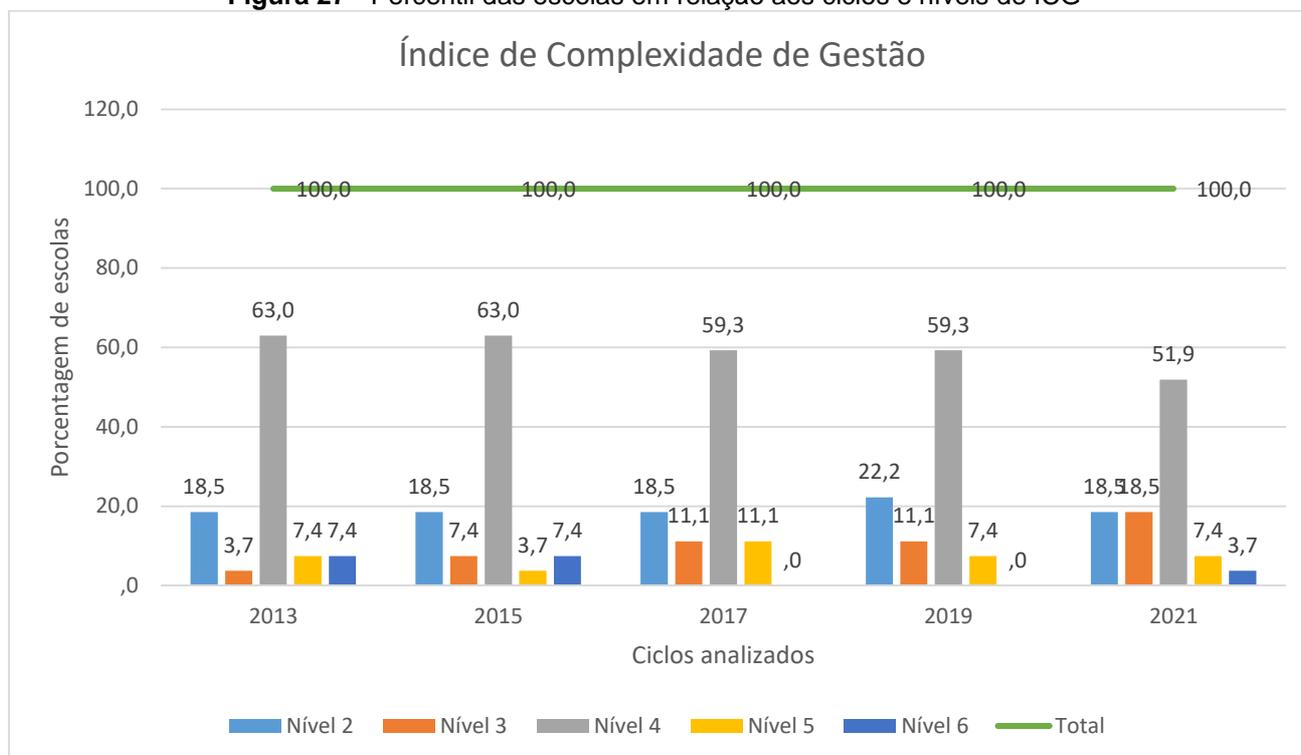
10DAF	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 5
11DAF	Nível 4				
12DAF	Nível 4				
13MAF	Nível 4				
14RPAF	Nível 4				
15RPAF	Nível 2				
16RPAF	Nível 5	Nível 3	Nível 3	Nível 3	Nível 3
17RPAF	Nível 3				
18RGAF	Nível 4				
19SAAF	Nível 2				
20SAAF	Nível 2				
21SAAF	Nível 2				
22SBAF	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Nível 3	Nível 3
23SBAF	Nível 4				
24SBAF	Nível 6	Nível 5	Nível 5	Nível 2	Nível 3
25SBAF	Nível 2				
26SBAF	Nível 4				
27SCAF	Nível 4				

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Foi verificado que dentre as 27 escolas, somente sete tiveram alteração, sendo cinco que diminuíram: 6DAF; 8DAF; 16RPAF; 24SBAF; 22SBAF, essa última em especial, valeria uma melhor investigação, pois os dados coletados demonstraram oscilações que foram de nível 6(seis) em 2013 a nível 5 em 2015 e 2017, para nível 2 em 2019 e nível 3 em 2021. Apenas duas escolas demonstraram aumento em seu nível, 9ADF e 10ADF. Conforme descrito na tabela13.

O gráfico representado pela figura 27, esboça esta pequena flutuação entre os níveis, assim como confere que a maioria (59,3%) destas escolas estão concentradas no nível 4, portanto, mantendo entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 níveis.

Figura 27 - Percentil das escolas em relação aos ciclos e níveis de ICG



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com a literatura (Alves; Soares, 2013; Matos Rodrigues, 2016; Andrade *et al.*, 2020) existe uma noção consolidada de que escolas com uma estrutura mais complexa enfrentam desafios adicionais ao buscar melhores resultados educacionais. Em meio a essas instituições, destaca-se que apenas 3,7% delas atuaram em níveis classificados como 6 em algum dos ciclos avaliativos., o que teoricamente fariam com que tais escolas, tivessem um maior desafio na superação das metas (Soares; Alves, 2013).

As variáveis ICG e Ideb, estabelecem uma relação inversamente proporcional, o que sugere que à medida que um valor aumenta, o outro tende a diminuir e vice-versa. Observa-se que a força da correlação varia entre os anos, com a correlação mais forte observada em 2019 ($r = -0,603$), mostrando ser significativa ao nível de 0,01 (p-valor). Nos outros ciclos evidencia-se também que todos os p-valores são menores que 0,05, indicando que as correlações são estatisticamente significativas em um nível de confiança de 95%, sugerindo ser improvável que essas correlações tenham ocorrido por acaso.

No entanto, conforme destacado em análises anteriores, em 2017 o tamanho da amostra (N) foi de apenas 18, sendo relativamente pequeno para este tipo de análise pois podem resultar em estimativas menos precisas. Logo, as correlações desse ano foram interpretadas com certa cautela, ainda que seja perceptível certa homogeneidade de dados

nos ciclos subsequentes. Os valores referentes a tais correlações podem ser avaliados na tabela 14:

Tabela 14 - Correlação entre ICG e Ideb observado das escolas

	GESTAO_2013	GESTAO_2015	GESTAO_2017	GESTAO_2019	GESTAO_2021
Pearson	-,399*	-,466*	-,544*	-,603**	-,506*
p-valor	,039	,014	,020	,001	,019
N	27	27	18	26	21

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Soares e Alves (2013), assim como Alves e Soares no mesmo ano, já haviam explorado as correlações entre a complexidade da gestão e o Ideb, expondo a necessidade destas escolas de mais espaços físicos, móveis e equipamentos adequados às diversas faixas etárias e necessidades específicas de seus estudantes, além de um maior contingente de profissionais e apoios diversificados, aumentando assim a demanda de trabalho e responsabilidade da equipe de gestão escolar. Matos e Rodrigues (2016) apontaram que o efeito da complexidade se intensifica nos anos finais do ensino fundamental. Isso sugere um impacto mais expressivo nesta fase educacional quando avaliamos as probabilidades de uma escola alcançar a meta estabelecida pelo Ideb. Para os anos finais, prevê-se uma diminuição de 10,1% na probabilidade a cada incremento unitário na complexidade.

O outro indicador contextual também agregado a esta análise foi o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), uma ferramenta utilizada no Brasil pelo Inep para classificar escolas com base no perfil socioeconômico de seus estudantes. O objetivo do Inse é fornecer um panorama do nível socioeconômico das escolas de Educação Básica para auxiliar na interpretação dos resultados das avaliações. A composição do indicador tem como base informações obtidas através da aplicação de questionários socioeconômicos preenchidos pelos estudantes durante avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Disponibilizados pelo portal do Inep, os dados referentes aos anos de 2013, 2015, 2019 e 2021 foram incorporados nesta análise. Vale explicitar que em 2017, o Instituto optou por não publicar o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) devido a reformulações metodológicas visando sua atualização e precisão. Essa decisão resultou em um hiato na divulgação do indicador, gerando questionamentos na comunidade educacional. Contudo, a intenção do Inep era aprimorar a ferramenta para melhor representar o contexto socioeconômico dos estudantes e escolas, servindo de base para análises e planejamentos

pedagógicos (Alves; Soares, 2009; Alves; Soares; Xavier, 2014; Soares; Alves, 2023).

O Inse foi agrupado também por meio da função “PROCV” à planilha das escolas selecionadas. Comparado ao ICG, observou-se que o Inse apresenta níveis diferentes de classificação, enquanto o primeiro quanto maior o nível, maior a complexidade, o segundo quanto maior o nível melhor o nível socioeconômico, ou seja, enquanto, teoricamente, um nível alto de ICG promove dificuldade para a superação da meta do Ideb, um alto nível socioeconômico favorece tal superação. Outra proeminente observação é que para viabilizar o cálculo, foi necessário equalizar os dados para os critérios estabelecidos em 2021. Os dados obtidos nas tabelas referentes aos anos de 2013 e 2015, tinham a escala de 0 a 100, enquanto 2019 e 2021, de 0-10.

A figura 28 obtida do Saeb 2021 - Nota Técnica (2023) evidencia a relação entre o nível e a faixa utilizados para os dados de 2019 e 2015.

Figura 28 - Percentual de Estudantes por nível e faixa do INSE do SAEB 2021 - Brasil

Nível	Faixa da escala	Percentual de estudantes
I	Até 3,00	1,75
II	3,00 a 4,00	14,74
III	4,00 a 4,50	15,11
IV	4,50 a 5,00	18,63
V	5,00 a 5,50	18,77
VI	5,50 a 6,00	14,82
VII	6,00 a 7,00	13,59
VIII	7,00 ou mais	2,60

Fonte: Daeb/lped (2023, p.12)

Para identificar se houve alguma alteração no Inse das escolas selecionadas durante o período analisado, recorreu-se novamente à fórmula “EXATO” no Excel®, a qual evidenciou que 8 escolas tiveram discreta variação de nível, como demonstrado na tabela15.

Tabela 15 - Índice Nível Socioeconômico das escolas eficazes

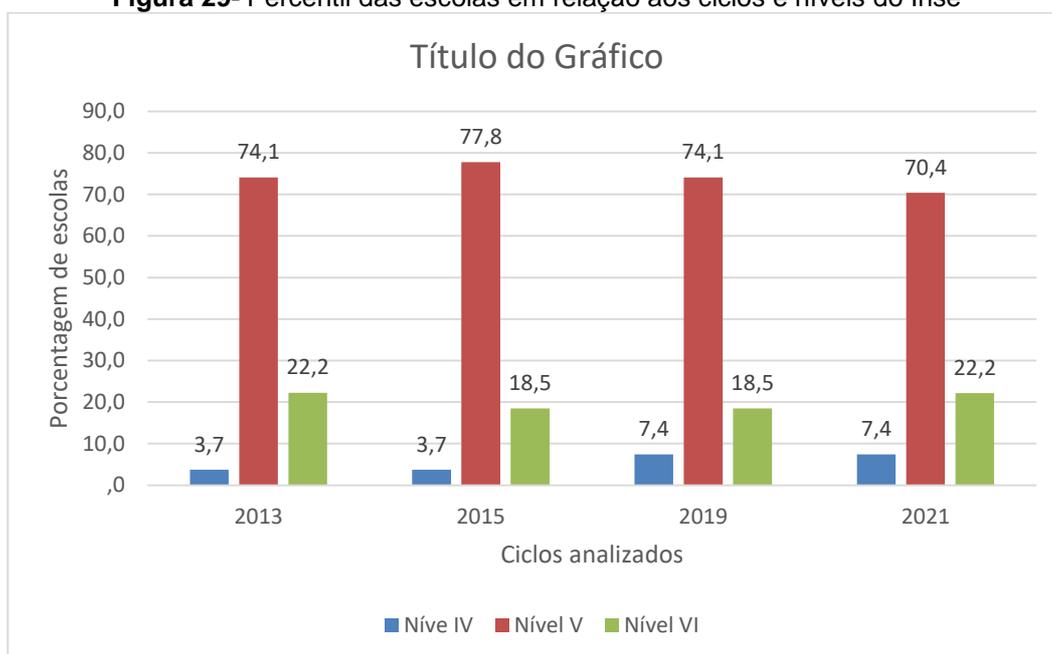
CÓDIGO MÁSCARA	2013 INSE	2015 INSE	2019 INSE	2021 INSE
1DAF	5,0 Nível IV	5,1 Nível V	4,9 Nível IV	5,0 Nível IV
2DAF	5,4 Nível V	5,3 Nível V	5,3 Nível V	5,3 Nível V
3DAF	5,2 Nível V	5,2 Nível V	5,1 Nível V	5,2 Nível V
4DAF	5,4 Nível V	5,3 Nível V	5,1 Nível V	5,2 Nível V

5DAF	5,2	Nível V	5,1	Nível V	5,1	Nível V	5,0	Nível V
6DAF	5,3	Nível V	5,3	Nível V	5,0	Nível V	5,1	Nível V
7DAF	5,2	Nível V	5,2	Nível V	5,0	Nível IV	5,1	Nível V
8DAF	5,4	Nível V	5,3	Nível V	5,2	Nível V	5,2	Nível V
9DAF	5,2	Nível V	5,2	Nível V	5,1	Nível V	5,1	Nível V
10DAF	5,1	Nível V	5,1	Nível V	5,0	Nível V	5,0	Nível V
11DAF	5,1	Nível V	5,2	Nível V	5,0	Nível V	5,2	Nível V
12DAF	5,3	Nível V	5,2	Nível V	5,1	Nível V	5,2	Nível V
13MAF	5,0	Nível V	5,0	Nível IV	5,0	Nível V	4,9	Nível IV
14RPAF	5,2	Nível V	5,3	Nível V	5,2	Nível V	5,3	Nível V
15RPAF	5,7	Nível VI	5,7	Nível VI	5,5	Nível V	5,5	Nível VI
16RPAF	5,3	Nível V	5,4	Nível V	5,2	Nível V	5,3	Nível V
17RPAF	5,1	Nível V	5,2	Nível V	5,2	Nível V	5,1	Nível V
18RGAF	5,2	Nível V	5,1	Nível V	5,3	Nível V	5,3	Nível V
19SAAF	5,2	Nível V	5,3	Nível V	5,6	Nível VI	5,4	Nível V
20SAAF	5,4	Nível V	5,3	Nível V	5,4	Nível V	5,4	Nível V
21SAAF	5,6	Nível VI	5,8	Nível VI	5,4	Nível V	5,6	Nível VI
22SBAF	5,6	Nível VI	5,5	Nível VI	5,7	Nível VI	5,7	Nível VI
23SBAF	5,5	Nível VI	5,5	Nível VI	5,6	Nível VI	5,5	Nível V
24SBAF	5,4	Nível V	5,2	Nível V	5,6	Nível VI	5,7	Nível VI
25SBAF	5,7	Nível VI	5,6	Nível VI	5,7	Nível VI	5,7	Nível VI
26SBAF	5,2	Nível V	5,2	Nível V	5,1	Nível V	5,2	Nível V
27SCAF	5,5	Nível VI	5,5	Nível V	5,4	Nível V	5,5	Nível VI

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A primeira vista, percebe-se que não houve mudança nos níveis do Inse ao longo dos anos para 15 das 27 escolas ($\cong 55\%$), as quais permaneceram no mesmo nível V, sendo que as demais tiveram pequenas flutuações: A 1DAF passou do nível IV em 2013 para o nível V em 2015, regressando ao nível IV em 2019 e 2021 e a 7DAF passou do nível V em 2013 e 2015 para o nível IV em 2019, evidenciando um regresso ao nível V em 2021. No caso específico de ambas é importante considerar a mudança de escala de 2019 e 2021. A literatura acadêmica (Alves; Soares; Xavier, 2016; Soares; Delgado, 2016; Alves *et al.*, 2017; Alves; Ferrão, 2019) têm mapeado as características de estudantes que frequentemente se encontram nos estratos mais baixos de avaliação, ressaltando as desigualdades intrínsecas ao sistema educativo brasileiro, sendo essas desigualdades particularmente pronunciadas entre grupos sociais de menor renda. Entretanto por este índice específico, conforme demonstrado na figura 29, não foi possível verificar tal disparidade.

Figura 29- Percentil das escolas em relação aos ciclos e níveis do Inse



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

O Nível V mostrou ser o mais comum em todos os anos (74,1%), sugerindo certa uniformidade nas condições socioeconômicas entre as escolas na região. Essa homogeneidade observada, já foi descrita em um estudo de Soares; Alves (2023), no qual os autores confirmaram que:

[...]ao se verificar o NSE de escolas de um único município é preciso considerar que os respectivos valores de NSE estão mais próximos entre si, refletindo o fato que a dispersão das medidas é muito maior quando todas as escolas do país são consideradas conjuntamente. Ou seja, uma escola de uma região mais rica, considerada localmente como de baixo NSE, pode não ter um NSE tão baixo quando todas as escolas do país são consideradas. Isso reflete também o fato de que a medida de NSE das escolas é relacional, capta a posição relativa das escolas em um continuum. (2023, p.19)

Quando correlacionados INSE com a média do Ideb das escolas ao longo dos ciclos, os dados apresentados na tabela revelam que existe uma relação positiva e significativa entre o nível socioeconômico dos estudantes, ou seja, quanto maior o nível socioeconômico, melhor ou mais fácil é alcançar a meta do Ideb. Além disso, a força da correlação tem crescido ao longo dos anos, indicando uma relação cada vez mais forte entre o nível socioeconômico dos estudantes e o desempenho acadêmico das escolas.

Tabela 16 - Correlação entre Inse e Ideb observado das escolas

	INSE_2013	INSE_2015	INSE_2019	INSE_2021
Pearson Correlation	,551**	,745**	,830**	,858**
p-valor	,003	,000	,000	,000

Essa correlação pronunciada entre o Inse e o Ideb encontra respaldo extenso na literatura. Estudos de Alves e Soares (2013), Soares e Alves (2013), Duarte (2013), Alves, Soares e Xavier (2014), Matos e Rodrigues (2016), Faria e Alves (2021), bem como Matos e Rodrigues (2021) corroboram essa relação. Estes estudos evidenciam que escolas cujos estudantes têm origens sociais mais favorecidas — indicadas por um nível socioeconômico mais elevado — apresentam uma probabilidade mais alta de atingir a meta estabelecida pelo Ideb.

Para uma análise mais completa, inclui-se o IVS, obtido pelo portal IPEA, aos dados ICG e Inse. Sozinhos, eles não davam uma visão holística para a amostra, que envolve escolas urbanas com características semelhantes. Portanto, ao combinar esses indicadores almeja-se um melhor entendimento dessas escolas, ao mesmo tempo em que desenvolve os objetivos propostos. O IVS/IPEA é obtido por meio da média aritmética de três subíndices: IVS Infraestrutura Urbana, IVS Capital Humano e IVS Renda e Trabalho. Cada um destes subíndices tem o mesmo peso na composição do IVS final. A Figura 30 mostra o cálculo do IVS para São Paulo de 2018 a 2021, enquanto a Figura 31 mostra a variação do IVS no país na década analisada.

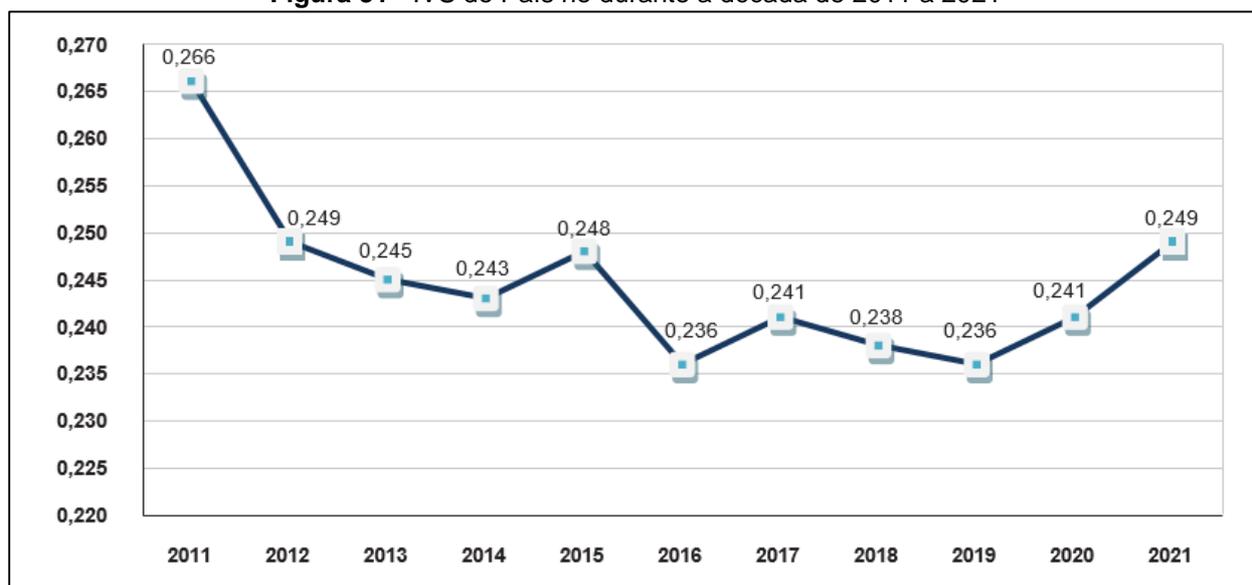
Figura 30 - IVS do Estado de São Paulo (2018-2021)

2018				2019				2020				2021			
IVS IU	IVS CH	IVS RT	IVS	IVS IU	IVS CH	IVS RT	IVS	IVS IU	IVS CH	IVS RT	IVS	IVS IU	IVS CH	IVS RT	IVS
0,328	0,147	0,236	0,237	0,328	0,146	0,219	0,231	0,328	0,147	0,247	0,241	0,328	0,154	0,26	0,247
IVS IU Infraestrutura Urbana				IVS CH Capital Humano				IVS RT Renda e Trabalho				IVS média aritmética de três subíndices			

Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Funari *et al.* (2022)

Dentre as observações, nota-se que o subíndice de Infraestrutura Urbana se manteve estável, com um valor constante de 0,328 ao longo dos 4 anos. O subíndice de Capital Humano apresentou valores de 0,147 em 2018 e 2020, mas teve uma ligeira queda para 0,146 em 2019. Em 2021, esse valor aumentou para 0,154, indicando uma pequena mudança nas condições de capital humano em relação aos anos anteriores. Em relação ao subíndice Renda e Trabalho, houve uma diminuição de 0,236 em 2018 para 0,219 em 2019, seguida de um aumento para 0,247 em 2020 e 0,26 em 2021.

Figura 31 - IVS do País no durante a década de 2011 a 2021



Fonte: Adaptada de Funari et al. (2022, p.121)

Figura 32 - IVS (IPEA) dos Municípios onde se encontram as 27 escolas

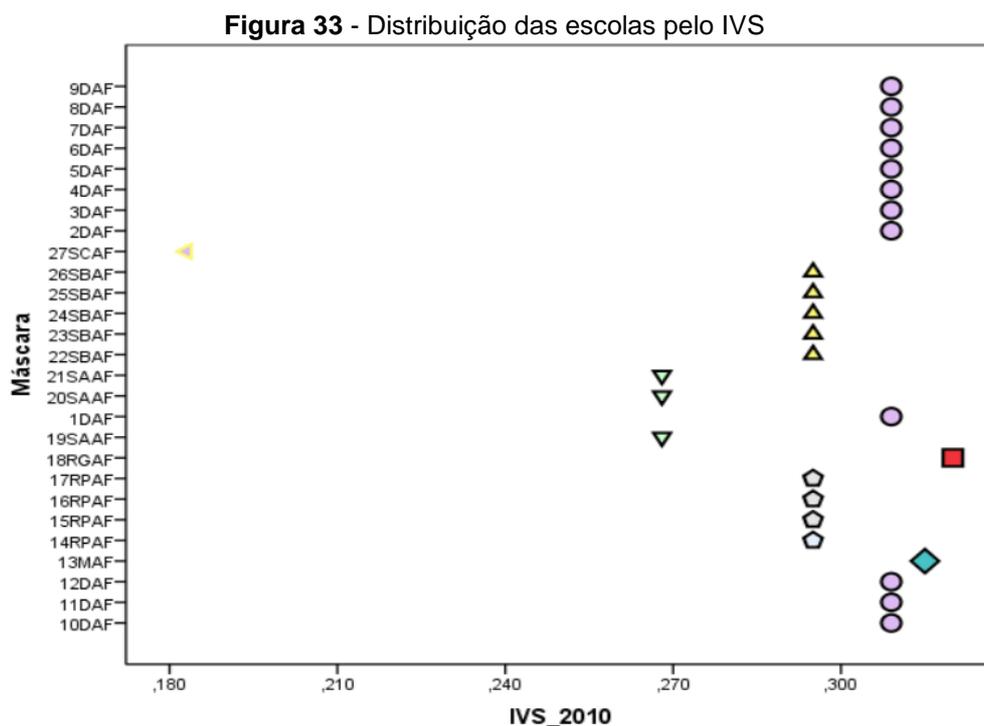


Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de eletrivisiondooh.com.br/abc-paulista (2023); Ipea (2023)

Optou-se por ilustrar a situação do IVS do Estado e do país com dados mais atualizados, porque, infelizmente até a finalização desta dissertação, não foram encontrados dados sobre os municípios pesquisados que descrevessem o índice em anos

superiores ao de 2010. Desta forma, as análises a seguir usarão os dados representados na figura 32 que ilustra o IVS de cada município da região metropolitana do ABC, pertinentes ao ano de 2010.

Em relação ao IVS, o município de São Caetano do Sul destaca-se por apresentar o índice mais baixo de 0,183, categorizado como vulnerabilidade 'Muito Baixa', sugerindo melhores condições socioeconômicas em comparação com as demais regiões. ($\cong 3,7\%$ das escolas estudadas). Em compensação, Mauá e Rio Grande da Serra, com índices de 0,315 e 0,320 respectivamente, e Diadema, com 0,309 ($\cong 51,8\%$), são todos classificados como 'Média', indicando um nível intermediário de vulnerabilidade e a necessidade de perceber desafios significativos, ainda que possuam algumas infraestruturas adequadas. Por outro lado, Santo André, São Bernardo do Campo e Ribeirão Pires, com índices variando entre 0,268 e 0,295, são classificados como 'Baixa' vulnerabilidade ($\cong 44,4\%$), demonstrando melhores condições, mas ainda apresentando áreas que necessitam de aprimoramento. Observa-se também que comparados aos índices de São Paulo ou do País, com exceção de São Caetano, os demais municípios encontram-se com índices acima das médias Estadual e Nacional.



A figura 33 elucida o gráfico de distribuição das 27 escolas de acordo com os IVS do

município, proporcionando uma visualização mais esclarecedora do contexto em que estão situadas. Ressalta-se uma vez mais a relevância do contexto de cada instituição ao avaliar o seu desempenho escolar, dado que a literatura já comprovou que algumas escolas destacam-se positivamente, mesmo diante de adversidades, ilustrando o "efeito-escola" (Pérez, 2004 *et al.*; Brooke; Soares, 2008; Alves; Soares, 2013; Matos; Rodrigues, 2016; Passone, 2019). Portanto, uma análise que se restrinja a comparar resultados sem levar em conta as realidades específicas é insatisfatória para entender o fenômeno educacional.

Seguindo a mesma linha, Camargo, Pinto e Guimarães (2008), destacam que no campo educacional, a presença da lógica neoliberal ao associar escolas a empresas, promove tanto uma competição entre os alunos e quanto uma classificação das instituições. Os autores argumentam ainda, que os indicadores do Ideb, como taxa de aprovação e desempenho nas provas, não estão diretamente relacionados à melhoria da qualidade do ensino, ressaltando a crítica de que, ao contrário de outros países, que ponderam os resultados de testes considerando o perfil socioeconômico dos estudantes e o tamanho das instituições - dois aspectos com considerável impacto nos resultados - estimulam a um ranqueamento superficial entre municípios e escolas.

Outros autores (Alves; Soares; Xavier, 2014; Travizk, 2017; 2020; Faria; Alves, 2020; Matos; Rodrigues, 2021), corroboraram com a ideia de Alves e Soares (2013, p.184) que critica os *rankings* de municípios baseados exclusivamente nos resultados do Ideb, os quais, "continuam sendo sistematicamente produzidos e divulgados pela mídia". E alegam embora o Ideb seja um instrumento útil, por si só não é suficiente para avaliar a qualidade e eficácia da educação, uma vez que não leva em consideração as nuances contextuais das instituições e seus respectivos resultados.

4.2.8 Indicador Nacional (IDEB) e Indicador Estadual (IDESP)

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), em vigor desde 2007, é uma ferramenta fundamental para a avaliação e melhoria da qualidade educacional nas escolas estaduais de São Paulo. O Idesp, que avalia principalmente o desempenho dos alunos em avaliações externas como o Saesp, é utilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) para definir metas anuais e objetivos de longo prazo, estendendo-se até 2030, com o intuito de elevar a qualidade da educação no estado.

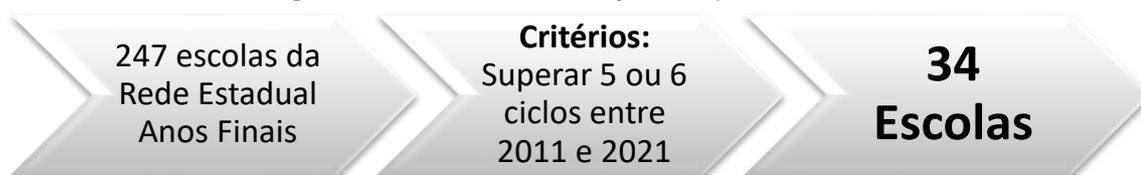
Atingir essas metas não só melhora a qualidade educacional, mas também resulta

em benefícios financeiros para os profissionais da educação, conforme indicado em documentações de 2020. Além disso, tanto a Seduc-SP quanto pesquisadores acadêmicos se baseiam em informações oficiais fornecidas pela secretaria para avaliar a qualidade educacional. As metas estabelecidas, expressas por meio de indicadores estatísticos do Idesp, são determinantes para aferir e orientar as políticas educacionais na rede pública de São Paulo, sendo essenciais tanto para a administração quanto para a pesquisa educacional, permitindo uma avaliação contínua e detalhada das políticas de educação básica. (Gesqui, 2023)

Este cenário reflete a existência de um suporte legal para a oferta de educação de qualidade, conforme estabelecido na legislação nacional (BRASIL, 1988; 2014) e estadual (SÃO PAULO, 2008). As evidências empíricas fornecidas pelos indicadores do Ideb a nível nacional e do Idesp a nível estadual, especialmente na rede pública paulista, possibilitam a judicialização da qualidade da educação básica. Através destes indicadores, é possível monitorar as políticas educacionais relacionadas à qualidade do ensino. Como este trabalho concentra-se especificamente em escolas da rede pública paulista, e compreendendo a relevância que o acompanhamento desse indicador estadual exerce no monitoramento da qualidade das escolas, optou-se por também integrá-lo à pesquisa.

Assim, para a seleção das escolas, realizou-se os mesmos passos de identificação supra transcritos, entretanto, vale pontuar que, diferentemente do Ideb, o Idesp é uma avaliação anual, contabilizando assim não 6 ciclos, mas 10, entre 2011 e 2021⁴⁰, consequentemente os critérios para seleção tiveram alguns ajustes, pois ao contrário do Ideb, nenhuma escola dentre as 247 conseguiu superar as metas projetadas nos 10, 9 ou 8 anos, as encontradas (n=9), não tiveram divulgação de notas a partir dos ciclos de 2013 e 2014, portanto, critério adotado para esta amostra foi o de superar as metas do Idesp em 5 ou 6 ciclos ao longo da década de 2011 a 2021. A figura 34 ilustra tal processo e a tabela 17 descreve a quantidade de escola selecionada por município:

Figura 34 - Processo de seleção Idesp - EBAF



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

⁴⁰ Não houve avaliação no ano de 2020 devido à pandemia da COVID – 19.

Inicialmente, surgiu a ideia de avaliar o desempenho no Idesp exclusivamente das 27 escolas já reconhecidas como eficazes pelos padrões nacionais do Ideb. No entanto, essa estratégia não seria condizente para avaliar a viabilidade da metodologia adotada, que, por sua vez, provou ser totalmente exequível também para o Idesp. Contudo, cabe mencionar que o processo de coleta desses dados foi mais moroso, visto que as informações sobre as metas estipuladas, os resultados alcançados e o fluxo escolar do Idesp são publicadas em arquivos distintos, exigindo uma fase adicional no procedimento para compilar esses dados em planilha única.

Dentre as 34 escolas selecionadas, somente seis, especificamente as unidades 2DAF, 4DAF, 16RPAF, 19SAAF, 21SAAF, e 25SBAF, também tiveram suas metas Idesp superadas. Embora não seja objetivo desta pesquisa analisar as escolas da região do ABC em relação ao Idesp, devido a algumas mudanças já comentadas, avaliou-se prudente destacar que durante o processo de seleção os números do Idesp revelaram também uma ascendência, de 2007 a 2021, evidenciando uma pequena queda de 2019 a 2021, justificada por estudos (Guarizo, 2023; Araújo, 2023) que apontam ser devido ao reflexo do período pandêmico.

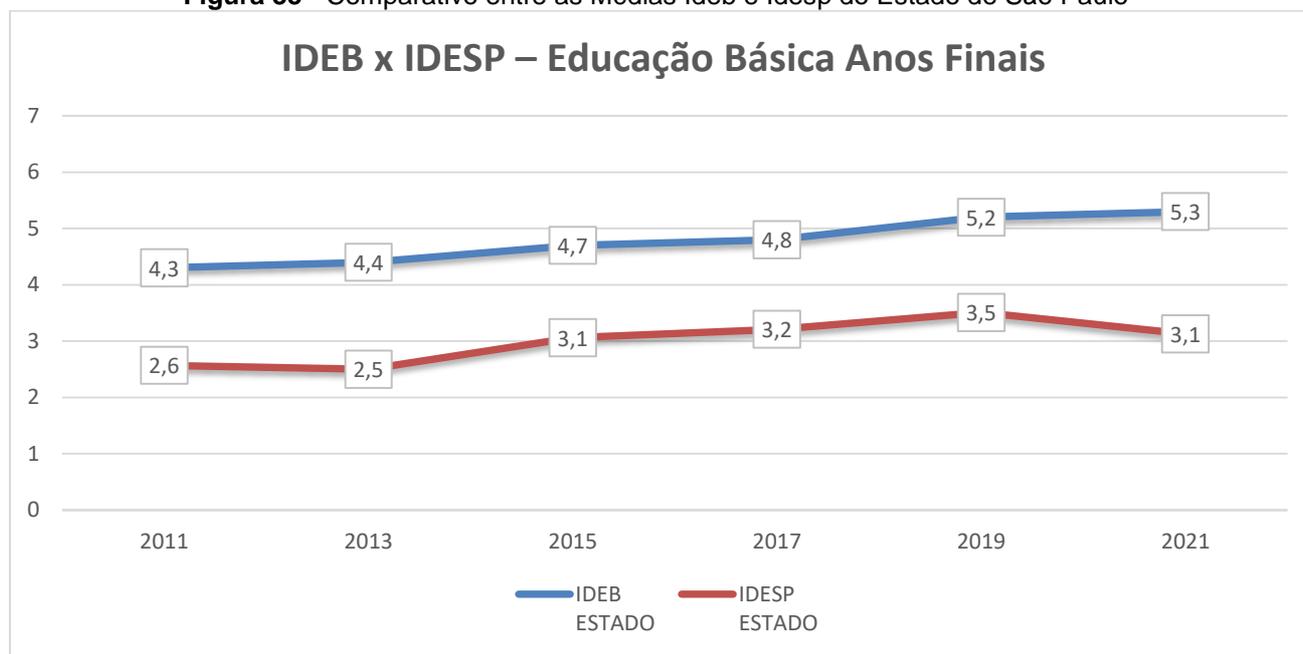
Tabela 17 – Escolas por Município que superaram o Idesp em 5 ou 6 ciclos (n=34)

Município	Escolas	%
DIADEMA	6	17,65%
MAUÁ	2	5,88%
RIBEIRÃO PIRES	3	8,82%
RIO GRANDE DA SERRA	3	8,82%
SANTO ANDRÉ	6	17,65%
SÃO BERNARDO DO CAMPO	11	32,35%
SÃO CAETANO DO SUL	3	8,82%
	34	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A Figura 35 ilustra as médias do Ideb e do Idesp para o Estado de São Paulo, e a Tabela 17 oferece um descritivo desses índices para as 27 escolas classificadas como eficazes de acordo com os critérios estabelecidos nesta pesquisa.

Figura 35 - Comparativo entre as Médias Ideb e Idesp do Estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pela autora com dados do INEP

Tabela 18 - Ideb e Idesp das Escolas Eficazes ABC (n=27)

Máscara	IDEB						IDESP									
	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021
1DAF	3,7	4,2	4,6	NC	NC	4,9	1,73	2,3	2,08	2,83	2,92	2,78	3,37	2,84	3,58	2,86
2DAF	4	4,7	5,3	5,8	5,9	5,7	2,3	2,51	2,83	2,94	3,63	3,27	3,97	4,34	4,4	3,8
3DAF	4,2	4,6	4,8	5	5,2	5,4	2,3	2,49	2,49	2,58	3,05	2,84	3,24	3,59	3,6	3,65
4DAF	3,8	4,6	5,1	5,1	5,9	5,1	2,08	2,06	2,59	2,89	3,09	3,39	3,36	3,81	4,33	3,14
5DAF	4,2	4,4	4,4	5,2	5,2	5,4	2,4	2,14	2,5	2,39	2,72	2,54	3,38	3,27	3,62	3,34
6DAF	3,7	4,5	5,2	4,8	5,1	5,7	1,92	2	2,58	2,82	3,37	2,92	2,99	3,52	3,01	3,61
7DAF	3,5	4,2	4,6	NC	5	NC	1,62	1,97	2,13	1,72	2,52	2,55	3,13	3,5	3,39	2,57
8DAF	4,2	4,6	4,3	NC	5,3	5,5	2,16	2,52	2,47	2,62	2,75	2,52	3,35	3,71	3,25	2,82
9DAF	4,3	4,4	4,6	5,2	5,2		2,47	2,48	2,77	2,34	3,15	2,85	3,53	3,46	3,38	2,67
10DAF	4,4	4,5	4,8	NC	5,1	5,2	2,2	2,17	2,35	2,51	2,6	2,96	2,73	3,5	3,29	3,25
11DAF	4,1	4,4	4,8	NC	5,7	5,1	2,68	2,89	2,85	3,05	3	2,91	3,88	3,39	4,2	3,24
12DAF	3,8	4,4	4,8	5,1	5,5	NC	2,05	2,21	2,46	3,12	3,27	2,63	3,67	3,58	3,55	3,41
13MAF	4,1	3,6	4,6	4,9	4,7	NC	2,12	2,11	1,41	2,67	2,64	2,97	2,87	2,67	3,54	2,97
14RPAF	4,4	4,9	4,6	NC	5,4	5,7	2,75	2,1	3,22	2,62	2,57	3,3	3,02	3,24	3,13	3,17
15RPAF	5,3	5,1	5,6	5,7	6	NC	3,43	3,21	3,62	4,5	3,6	3,3	3,91	5,11	4,71	4,32
16RPAF	4,8	4,7	5,1	5,8	5,6	5,9	3,24	2,94	2,26	2,37	3,14	3,4	4,59	4,74	3,81	4,17
17RPAF	5,1	5,3	5,1	5,6	5,4	5,5	3,1	3,63	3,18	3,36	3,1	3,46	4,4	3,98	3,83	3,75
18RGAF	4,7	5,1	5,2	5,7	6,2	6,1	2,51	2,5	3,15	3,55	3,08	3,87	4,56	4,06	5,03	4,39
19SAAF	3,8	4,5	4,6	5,4	6,1	5,8	1,63	1,7	2,45	3,14	3,1	3,64	3,93	4,54	4,67	3,83
20SAAF	4,7	4,5	5	5,6	5,8	5,7	2,81	3,02	2,65	3,51	3,64	3,89	4,07	3,95	4,19	3,62
21SAAF	5	5,4	5,7	NC	6,3	6,2	3,09	3,33	3,91	4,01	5,13	3,73	4,21	3,92	5,21	4,34
22SBAF	5,2	4,3	5,7	6,1	6,4	6,7	3,35	2,78	2,53	3,35	3,97	4,02	4,81	4,43	5,18	4,84
23SBAF	4,7	5	5,7	5,8	6,3	6,2	2,85	2,44	3,37	2,9	3,81	3,35	4,09	3,89	4,93	4,02
24SBAF	4	4,4	4,5	NC	6,3	5,5	2,24	2,17	2,48	2,8	2,57	2,93	2,83	0	5,14	3,46
25SBAF	4,1	5,4	5,4	6,4	6,4	6,4	2,33	2,5	3,71	3,52	3,82	4,51	4,96	5,22	5,28	4,9
26SBAF	3,4	3,4	4,3	NC	4,7	NC	1,5	1,31	1,33	1,91	2,55	2,31	2,98	3,32	2,83	2,94
27SCAF	4,8	4,9	5,6	5,5	5,7	5,7	3,11	2,58	2,73	3,01	4,18	3,39	3,72	3,41	4,01	3,71

Fonte: Elaborada pela autora com dados do INEP

É importante esclarecer que, em nenhum momento, esta pesquisa teve a intenção

de comparar o Ideb e o Idesp. Apesar de ambos os índices utilizarem métodos de cálculo similares, cada um possui sua metodologia distinta, estabelece suas metas específicas e tem propósitos próprios para revelar aspectos que irão beneficiar diferentes esferas e políticas. Detalhes adicionais sobre o Idesp estão além do escopo desta pesquisa. Para maiores informações sobre o índice, sugere-se os trabalhos de Santos (2012) e Gesqui (2023).

4.2.9 O valor intrínseco das escolas eficazes não refletido em ranqueamentos

Bourdieu (1997), já alertava que ignorar as desigualdades culturais dos alunos pode perpetuar injustiças. Ao tratar todos os alunos de forma homogênea, a escola pode amplificar as desigualdades já existentes. A visão educacional precisa ser ampliada, considerando o contexto em que a aprendizagem ocorre. Murillo (2011; 2015) destaca que uma educação de qualidade exige o comprometimento de todos os profissionais envolvidos, visando garantir que a escola promova a inclusão e participação de todos os grupos sociais. A escola, enquanto instituição social regida pelo Estado, opera por mecanismos complexos e está sujeita a normas específicas. Contudo, a busca por qualidade na educação exige algumas ponderações uma vez que o Estado, alinhado a políticas neoliberais, acaba por impulsionar uma competição entre as escolas públicas, classificando-as em *rankings*⁴¹ (Camargo; Pinto; Guimarães, 2008).

O que se defende neste estudo é que este tipo de ranqueamento, não condiz com as características previamente definidas de eficácia escolar (Mortimore, 1995; Murillo, 2003; 2005; Brooke; Soares, 2008; Brooke; Cunha, 2011), pois tais *rankings* consideram exclusivamente o valor observado das escolas, negligenciando, por exemplo, as metas projetadas para cada uma delas. Neste tipo de abordagem sugere-se erroneamente que todas as escolas operam em contextos idênticos ou que partem de uma base comum. As 27 escolas presentes neste estudo, revelam-se eficazes e eficientes São eficazes por terem superado as metas estabelecidas em pelo menos 5 dos 6 ciclos avaliados; e são eficientes porque seus resultados ao longo dos ciclos indicam considerável expertise por parte destas

⁴¹ <https://www.sejalquem.com/ideb-escolas-destaque>. Acesso em 26 out 2023. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/15/ideb-das-100-melhores-escolas-publicas-de-sp-e-maior-do-que-o-das-particulares-92-sao-tecnicas-de-aplicacao-e-federais.ghtml> Acesso em 26 out 2023
<https://verescolas.com.br/ideb.php?id=3550308>

Acesso em 26 out 2023

escolas, uma vez que mantiveram sua ascensão mesmo com diferentes estudantes ao longo dos ciclos. Entretanto se fossem ordenadas apenas pelo Ideb observado, ou pelo Ideb de seus municípios, sem a devida análise de outros relevantes pontos, talvez passassem despercebidas.

O quadro 16 traz informações sobre a meta observada e projetada para os 7 municípios nos ciclos de 2011-2021.

Quadro 10 – Valor Observado e Valor Observado do Ideb dos Municípios(2011-2021)

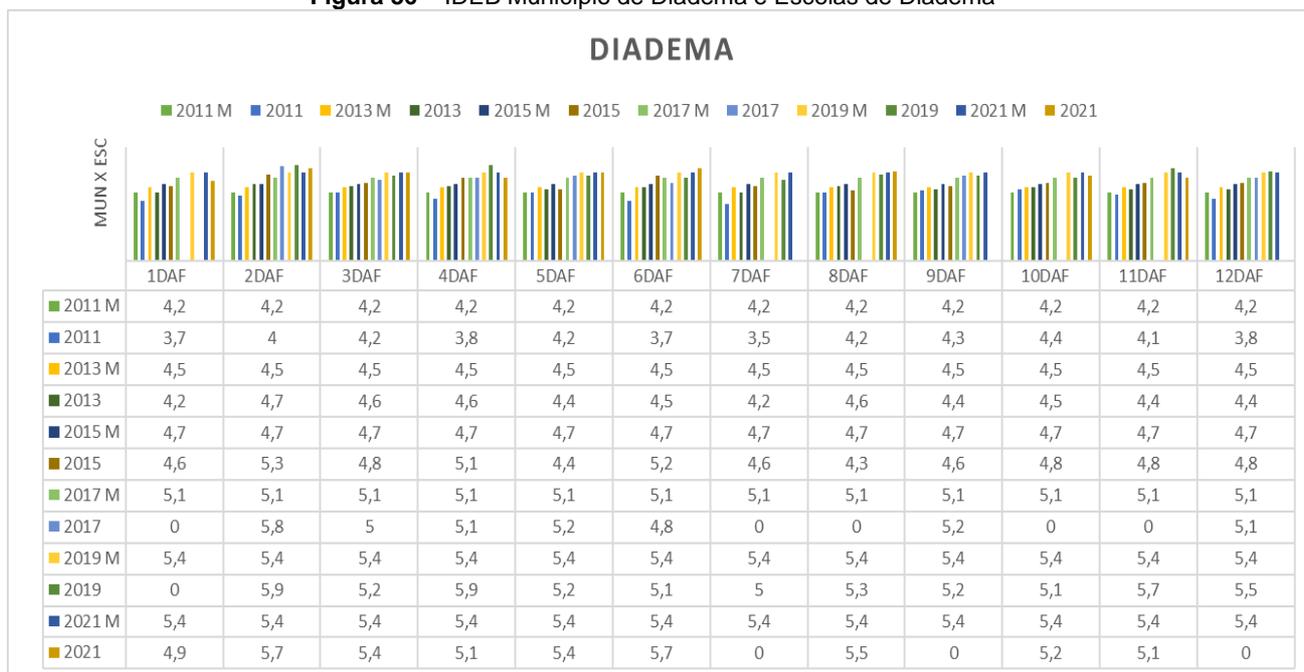
Município	VO	VP										
	2011	2011	2013	2013	2015	2015	2017	2017	2019	2019	2021	2021
DIADEMA	4,2	4,3	4,5	4,7	4,7	5,1	5,1	5,3	5,4	5,6	5,4	5,8
MAUÁ	4,4	4,5	4,4	4,6	4,7	5,2	5	5,5	5,3	5,7	5,3	6
RIBEIRÃO PIRES	4,6	4,6	4,8	5	5,1	5,4	5,4	5,6	5,4	5,9	5,6	6,1
RIO GRANDE DA SERRA	4,2	4,5	4,2	4,8	4,6	5,2	5	5,5	5	5,7	5,4	5,9
SANTO ANDRÉ	4,2	4,6	4,2	5	4,5	5,3	4	5,6	5,2	5,8	5,3	6,1
SÃO BERNARDO DO CAMPO	4,3	4,7	4,5	5,1	4,6	5,4	4,9	5,7	5,6	5,9	5,6	6,1
SÃO CAETANO DO SUL	4,7	4,9	4,9	5,3	5,2	5,7	5,5	5,9	5,9	6,1	6,1	6,3
VO Valor Observado												
VP Valor Projetado												

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2023)

Os números revelam que dentre os municípios listados, apenas Ribeirão Pires atingiu sua meta projetada em 2011, sendo que nos ciclos seguintes tanto esse como os demais municípios não conseguiram atingir as metas projetadas.

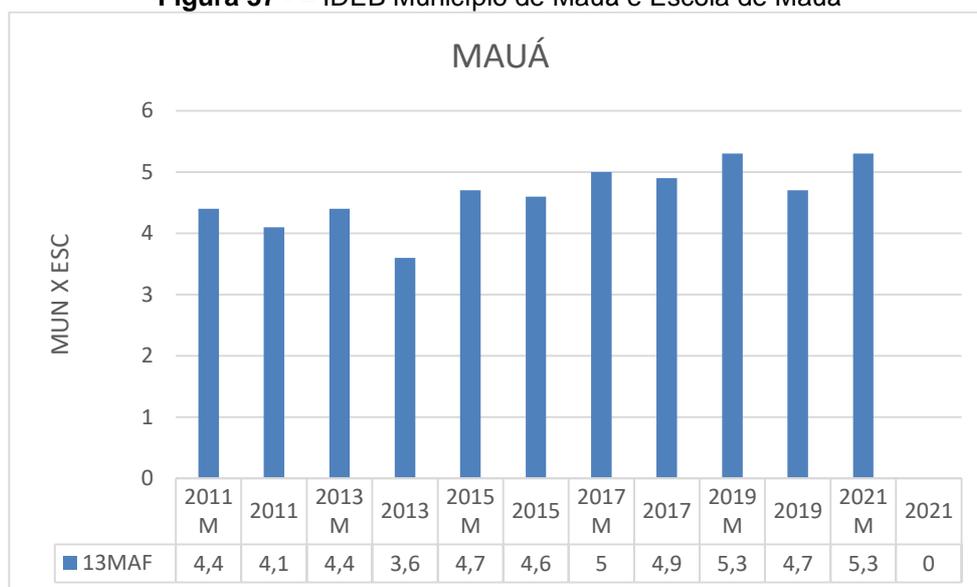
As figuras a seguir (36 a 42) ilustram as escolas separadas por município, destacando o valor observado de cada unidade em comparação com a média observado do município ao qual está localizada.

Figura 36 – IDEB Município de Diadema e Escolas de Diadema



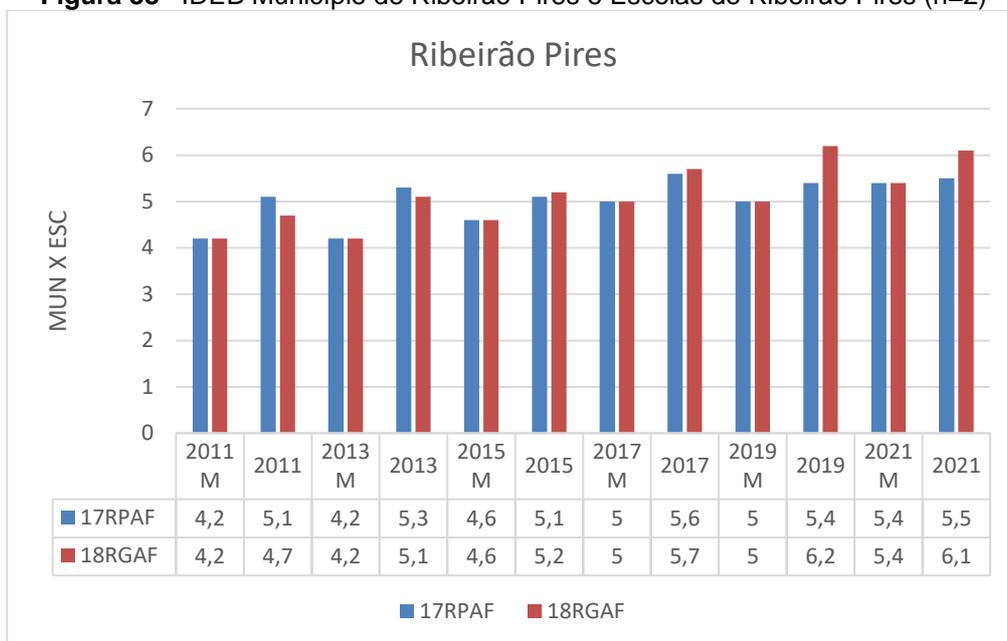
Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2023)

Figura 37 - – IDEB Município de Mauá e Escola de Mauá



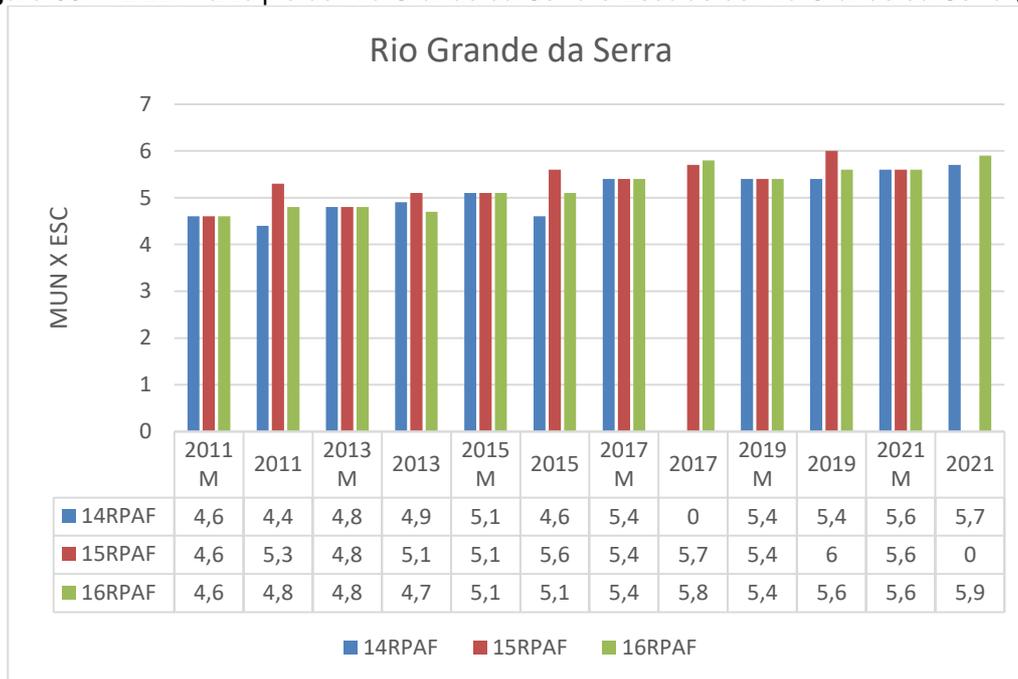
Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2023)

Figura 38– IDEB Município de Ribeirão Pires e Escolas de Ribeirão Pires (n=2)



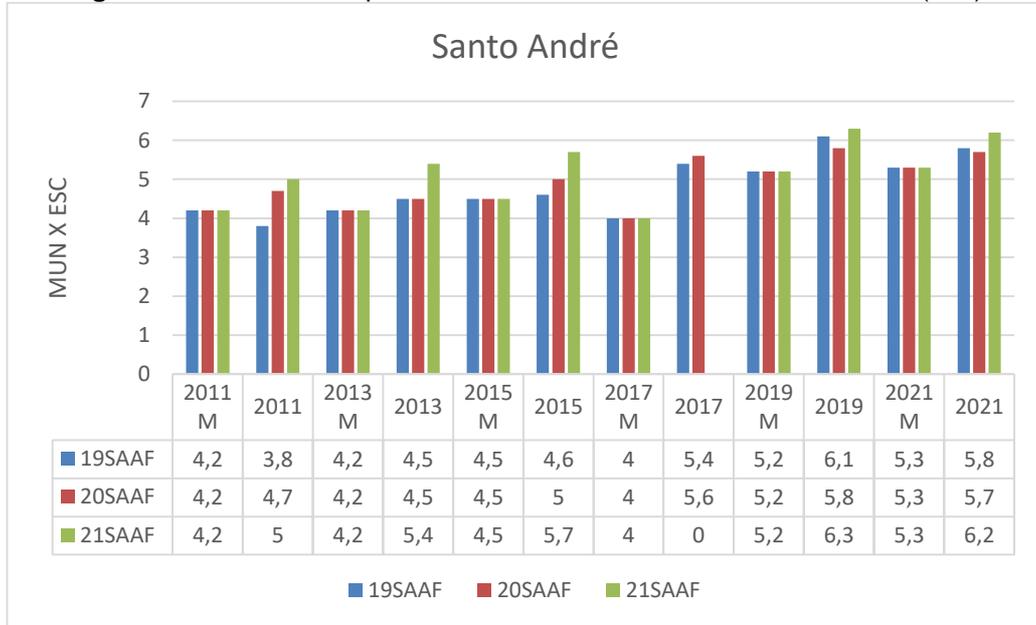
Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2023)

Figura 39 – IDEB Município de Rio Grande da Serra e Escolas de Rio Grande da Serra (n=3)



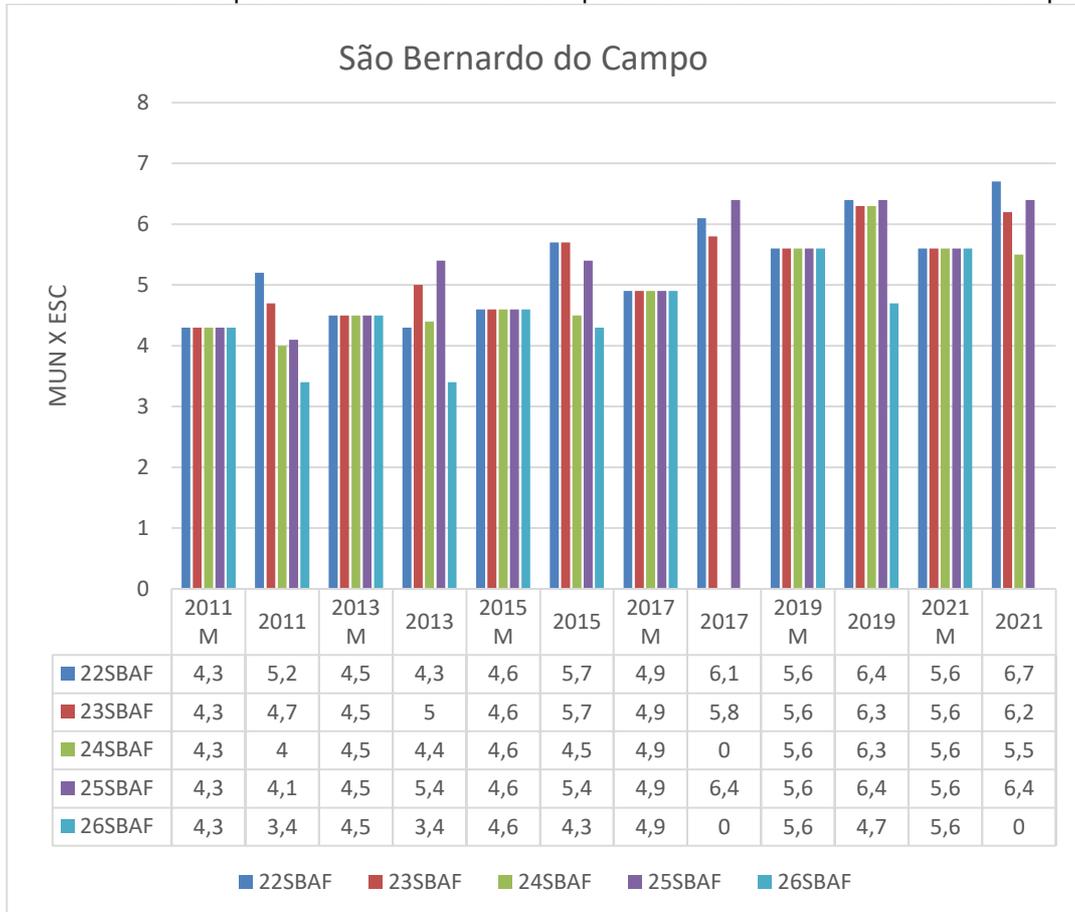
Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2023)

Figura 40 – IDEB Município de Santo André e Escolas de Santo André (n=3)



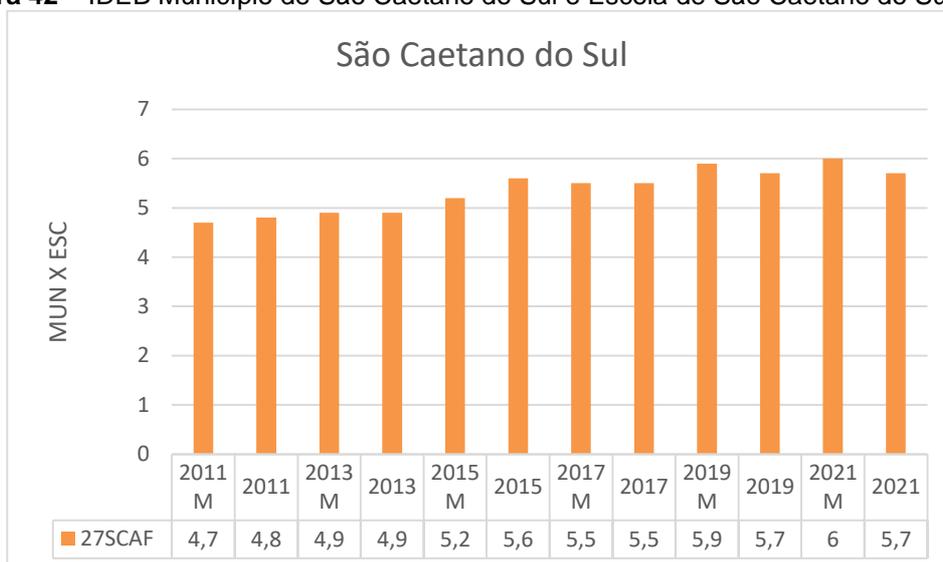
Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2023)

Figura 41– IDEB Município de São Bernardo do Campo e Escolas de São Bernardo do Campo (n=5)



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2023)

Figura 42 – IDEB Município de São Caetano do Sul e Escola de São Caetano do Sul (n=1)



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP (2023)

Como evidenciado, quando comparadas às metas estabelecidas para cada município, nem todas essas escolas seriam categorizadas como eficazes, e muito menos ocupariam posições de destaque nos *rankings* de seus respectivos municípios. No entanto, ao aprofundar a análise à luz da literatura apresentada no segundo capítulo sobre eficácia escolar, fica claro que o Ideb, assim como outros indicadores compostos, demanda uma sólida base teórica e alinhamento com a realidade empírica, destacando a necessidade de avaliar resultados contextualmente, considerando as diversas nuances do ambiente escolar.

O quadro 17 resume estes resultados, permitindo uma visão mais compacta destas escolas e seus respectivos resultados. Nas seis colunas subsequentes à identificação das escolas (Máscara) descreve-se a superação ou não da média observada do Ideb da escola em relação à média do município, a coluna nomeada como Meta 7, foi analisado se o Ideb referente ao ciclo de 2021 obtido pela escola já alcançou a média determinada (PNE, 2014) para o ciclo estudado fixada em 5,5 para o ano de 2022.

As colunas: Ciclos, Porcentagem (%) e Ideb, referem-se sequencialmente: ao número de ciclos em que a média do Ideb da escola superou a média do município durante os seis ciclos; à conversão destes ciclos superados em percentuais e por fim, resgatando o primeiro critério desta pesquisa, se a escola superou a meta Ideb nos 6 ciclos estudados, neste caso o não representa que ela superou em 2019 e mais quatro ciclos. As seis escolas negritadas referem-se àquelas que superaram as metas também do Idesp nos ciclos estudados.

Quadro 11- Resultado das escolas eficazes baseado nas análises com Ideb Município e Idesp

Máscara	2011	2013	2015	2017	2019	2021	Meta 7	Ciclos	%	Ideb
1DAF	não	não	não	NC	NC	não	não	N	N	SIM
2DAF	não	superou	superou	superou	superou	superou	superou	05/06	83%	SIM
3DAF	superou	superou	superou	não	não	superou	não	4/6	67%	SIM
4DAF	não	superou	superou	superou	superou	não	não	4/6	67%	NÃO
5DAF	superou	não	não	superou	não	superou	não	3/6	50%	SIM
6DAF	não	superou	superou	não	não	superou	superou	3/6	50%	SIM
7DAF	não	não	não	NC	não	NC	NC	N	N	SIM
8DAF	superou	superou	não	NC	não	superou	superou	3/6	50%	NÃO
9DAF	superou	não	não	superou	não	NC	NC	2/6	33%	SIM
10DAF	superou	superou	superou	NC	não	não	não	3/6	50%	SIM
11DAF	não	não	superou	NC	superou	não	não	2/6	33%	NÃO
12DAF	não	não	superou	superou	superou	NC	superou	4/6	66%	NÃO
13MAF	não	não	não	não	não	NC	NC	N	N	NÃO
14RPAF	não	superou	não	NC	superou	superou	superou	3/6	50%	NÃO
15RPAF	superou	superou	superou	superou	superou	NC	superou	5/6	83%	SIM
16RPAF	superou	não	superou	superou	superou	superou	superou	5/6	83%	SIM
17RPAF	superou	T	100%	SIM						
18RGAF	superou	T	100%	SIM						
19SAAF	não	superou	superou	superou	superou	superou	superou	5/6	83%	SIM
20SAAF	superou	T	100%	SIM						
21SAAF	superou	superou	superou	NC	superou	superou	superou	5/6	83%	SIM
22SBAF	superou	não	superou	superou	superou	superou	superou	5/6	83%	NÃO
23SBAF	superou	T	100%	SIM						
24SBAF	não	não	não	NC	superou	não	superou	1/6	17%	NÃO
25SBAF	não	superou	superou	superou	superou	superou	superou	5/6	83%	SIM
26SBAF	não	não	não	NC	não	NC	NC	N	N	SIM
27SCAF	superou	superou	superou	superou	não	não	superou	4/6	67%	NÃO

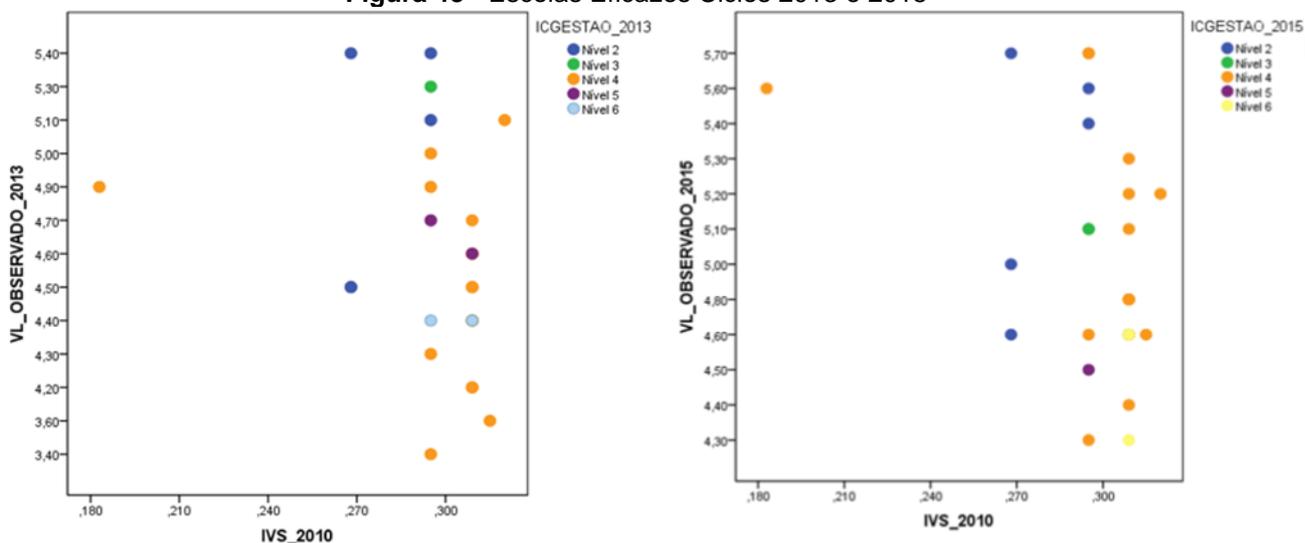
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Faz-se necessário lembrar que mesmo as escolas que não superaram a média municipal (1DAF; 7DAF; 13MAF; 26SBAF), em nada demerita seu crescente desempenho, ou sua classificação como eficaz, pois todas elas superaram as metas às quais lhes foram impostas. Nesta perspectiva, Sammons (2007, p. 20) alerta que julgamentos sobre a eficácia escolar precisam abordar três questões-chave sobre uma instituição de ensino inclusiva e que prima para justiça social: “Efetiva na promoção de quais resultados? O “o quê” da eficácia; Efetiva para quais grupos de alunos? O “quem” da eficácia; Efetiva ao longo de qual período de tempo? O “quando” da eficácia”. Somente essas questões fornecem uma “base sólida para monitorar tanto um sistema educacional quanto o sucesso de uma escola individual na promoção da equidade e igualdade de oportunidades para todos os seus alunos” (Sammons, 2007, p.20 – tradução da autora).

As figuras 43 e 44, ilustram essas 27 escolas em seus contextos. Optou-se por não demonstrar 2011 e 2017, aquele por conta da não disponibilização do ICG, e esse por ter sido o ciclo com menor número de disponibilização de dados referentes às escolas. Mesmo

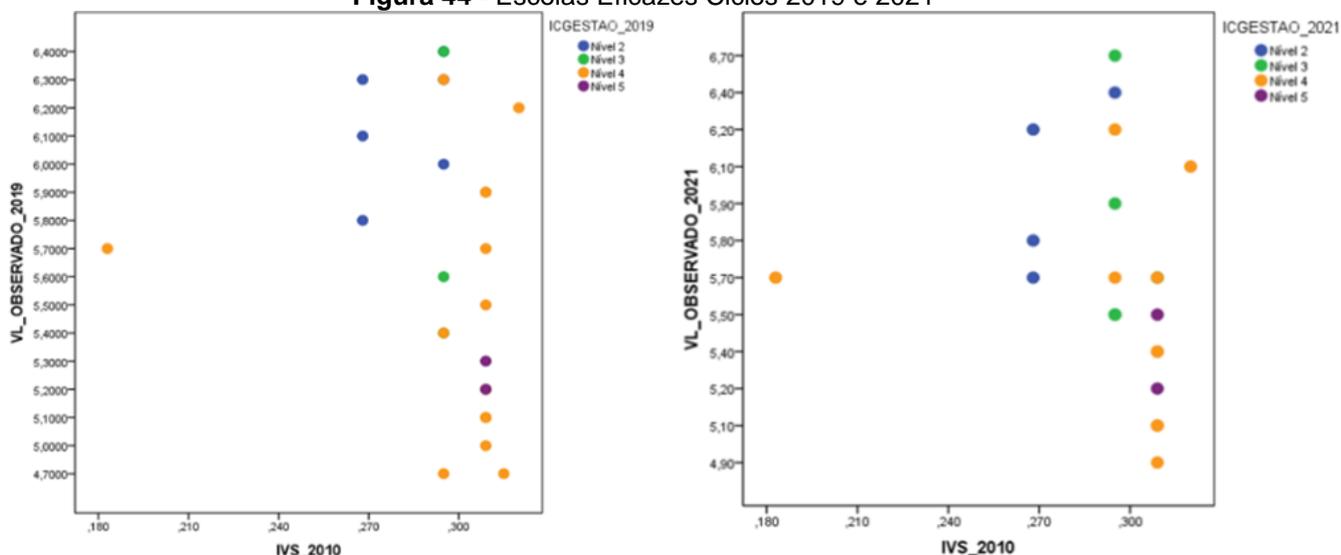
assim, é possível evidenciar que, embora essas escolas tenham suas práticas e particularidades definidas, pois não são “ilhas, sem elos com uma realidade que a transcende” (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021, p. 257), não se pode olvidar que a administração em nível nacional ou estadual define objetivos mais abrangentes. E qualquer tentativa de aprimoramento precisa se alinhar a esses objetivos. Quando as metas educacionais são estabelecidas de maneira ampla, torna-se mais simples para os centros interpretá-las e, conseqüentemente, iniciar processos de melhoria eficazes (Murillo, 2011).

Figura 43 - Escolas Eficazes Ciclos 2013 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Figura 44 - Escolas Eficazes Ciclos 2019 e 2021



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Ao contrário de uma listagem, na qual encontram-se ordenadas (na verdade, classificadas) instituições de ensino com base nos resultados obtidos das suas respectivas pontuações no Ideb, na qual fatidicamente se interpreta que escolas com Ideb mais alto são vistas como tendo melhor desempenho, enquanto aquelas com Ideb mais baixo são consideradas como tendo desempenho inferior, no qual acaba-se por fazer comparações entre diferentes escolas. As figuras acima representam essas escolas de uma forma muito mais expressiva e muita mais próximas da realidade ao qual se encontram.

Neste contexto é possível entender e ponderar que uma escola cuja demanda abarca alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino é, de fato, mais complexa e, portanto, terá de esforçar-se mais para lograr atingir suas metas educacionais (Alves Soares, 2013). Assim como, ao examinar as desigualdades nas atividades educacionais e seus impactos no acesso e desempenho dos estudantes, fica evidente que a relação entre educação e vulnerabilidade está intrinsecamente ligada à equidade educacional. Sendo essa relação particularmente significativa em escolas localizadas em regiões que demandam precariedade seja econômica ou seja social.

Conforme evidenciado em alguns estudos, deste trabalho, (Murillo Torrecilla; Román, 2013; Murillo Torrecilla; Hernández-Castilla, 2011; 2014; Crahay; Baye, 2013; Travitzki, 2017; Borges; Castro, 2020), estratégias educacionais voltadas à redução da pobreza devem andar lado a lado com políticas focadas em minimizar as desigualdades, tanto no acesso quanto nos processos e resultados educativos.

Em síntese, esta pesquisa foi motivada tanto pelo desejo de se encontrar uma metodologia que fosse capaz de auxiliar o processo de busca por escolas eficazes da região do ABC, como pelo reconhecimento de que o uso intensivo e disseminado do indicador não autoriza sua redução a apenas um *ranking* entre escolas e sistemas de ensino. Na sequência, reforçando a necessidade de que indicadores precisam de interpretação, dá-se continuidade com o esboço do produto educacional, que se desdobra deste estudo, extrapolando-o do âmbito acadêmico-científico para o profissional.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Benno Sander (2005; 2007) contextualiza o renovado interesse na administração pública, estimulado pela governabilidade e pela globalização econômica e comercial. Essa tendência levou a reformas constitucionais e administrativas que adotam práticas do gerencialismo empresarial, visando aumentar a produtividade e a eficiência econômica. No entanto, essas reformas administrativas têm sido criticadas por se preocuparem apenas com resultados imediatos, sem levar em consideração a validade ética e a relevância cultural. O autor (2005) enfatiza que a educação também é impactada por essas mudanças, ressaltando a importância de uma avaliação crítica das novas categorias analíticas e práticas na política e gestão educacional. Ele propõe que os paradigmas teóricos emergentes são revisões das teorias econômicas do capital humano e da administração para o desenvolvimento, mas que atualmente o conhecimento se torna utilitário, perdendo sua validade ética e sua relevância política e cultural.

Sander constata ainda que a gestão democrática da educação não se trata de uma concessão do governo ou de instituições privadas de ensino, mas sim de uma conquista histórica significativa que “envolve uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica” (2009, p. 76). Dessa forma, é fundamental que professores, funcionários e gestores educacionais estejam comprometidos politicamente e bem-formados pedagogicamente para consolidar um paradigma de gestão democrática que fortaleça a democracia e fomente a cidadania na escola e na sociedade.

Sander (2007) alerta ainda que a:

[...] superação desses desafios dependerá, em grande parte, de um esforço conjugado e sustentado de políticos e educadores para conceber políticas públicas e formas de organização e administração tecnicamente eficientes e eficazes, culturalmente relevantes e significativas para educadores e educandos e politicamente efetivas para a comunidade escolar e seu entorno social, valorizando o espírito público, a participação democrática e a construção social. O papel do educador, como protagonista do ensino, da pesquisa e da gestão escolar, é insubstituível para enfrentar esses desafios (Sander, 2007, p. 439 – grifo da autora).

Complementando essas ideias, Barbosa e Melo (2015, p.39) destacam a importância de indicadores na gestão escolar, argumentando que

[...] o conhecimento sobre esses indicadores por parte de cada escola e de cada coordenadoria regional de educação pode servir de ferramenta para que a gestão escolar analise e reflita sobre tais índices, trace metas e conclua ações que permitam qualificar ainda mais a aprendizagem discente. É

mediante o conhecimento dos índices que pode-se analisar fragilidades da instituição e também dos estudantes, pois, de nada valerá os indicadores estatísticos sinalizarem seus resultados se não forem delimitados por uma presença ativa e questionadora daqueles que estão diretamente envolvidos com a gestão escolar. A fim de compreendê-la, foi possível observar que o trabalho do gestor nesse processo permite construir um diagnóstico das especificidades da realidade escolar, como apontar rumo, corrigir distorções, redimensionar metas e superar obstáculos, colocando em evidência o seu papel de articulador em direção à melhoria dos seus resultados e da qualidade educacional.

Diante da necessidade de compreensão e atualização de paradigmas, surgiu a ideia de criar um e-Book e um curso EAD, por ora intitulado "Gestão da Aprendizagem: interpretando dados em favor da escola", tendo como público-alvo gestores e supervisores de escolas públicas (ou privadas), em especial, da Região do ABC.

O material será disponibilizado no *YouTube* e basear-se-á na metodologia desta pesquisa, articulada ao projeto "Gestão da Aprendizagem"⁴², presente no Plano Estratégico do governo de São Paulo (2019). O conteúdo será apresentado à luz do Paradigma Multidimensional de Análise de Sistemas Educacionais de Benno Sander (1981), que classifica as dimensões analíticas em intrínsecas e extrínsecas, destacando a importância do ato educativo e abordando tanto aspectos humanos e culturais quanto políticos e econômicos.

Quadro 12 - Paradigma Multidimensional de análise de Sistemas

DIMENSÃO	SUBSTANTIVA	INSTRUMENTAL
Intrínseca	Humana (relevância)	Pedagógica (eficácia)
Extrínseca	Sociopolítica (efetividade)	Econômica (eficiência)

Fonte: Adaptado de SANDER (1981)

⁴² O plano estratégico foi elaborado com base no diagnóstico da educação paulista e na escuta de gestores, equipes técnicas, dirigentes, diretores, professores e estudantes. Serviram de subsídio para a concepção do plano: estudos acadêmicos; dados de fontes secundárias; relatórios internos; planos de melhoria construídos pelas diretorias de ensino; contribuições de especialistas da área de educação; propostas e sugestões colhidas em um processo de escuta da rede. (São Paulo, 2019, p. 4)

Previsto para ter uma carga horária de 10h e ser desenvolvido na plataforma CANVA, o curso buscará oferecer uma abordagem acessível e prática, explanando a metodologia e fornecendo dicas para um planejamento estratégico em prol da aprendizagem.

O contexto gerencialista atual, que impõe às escolas estatais um conjunto significativo de responsabilidades e habilidades, muitas vezes ausentes na formação de gestores escolares, justifica a criação deste produto educacional (Oliveira *et al.*, 2020; Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021).

Esses sujeitos sentem nas costas as crescentes cobranças e demandas por resultados e eficiência impostas pela sociedade e pelos órgãos governamentais. Tal desafio é resultado da tensão entre a busca por uma gestão democrática e a pressão por resultados satisfatórios. É, portanto, necessário buscar capacitação e formação contínua para lidar com essas demandas, principalmente para aqueles que desejam uma gestão dinâmica e comprometida com a justiça social.

No entanto, é importante observar que, mesmo sujeita a influências de redes de interesses e poder desigual, é possível optar pela utilização de novos mecanismos com critérios democráticos e a favor de uma articulação e reinterpretação das normativas recebidas para lograr resultados positivos. Sobre tal observação Belavi; Murillo-Torrecilla (2020, p. 14):

[...] assumem que o saber está disperso e que a autoridade é um conceito difuso que só pode ser desenvolvido num quadro de permanente diálogo e negociação, cujos recursos para um desenvolvimento eficaz distribuem-se por uma multiplicidade de sujeitos e, que embora as intervenções provoquem uma série de efeitos difíceis de prever, as consequências servirão à aprendizagem coletiva. (Tradução da autora)

Acredita-se também que experiência da pesquisadora na gestão de escolas privadas da região contribui dando um tom de familiaridade não apenas com a linguagem utilizada, mas também pelo compartilhar das angústias e das incertezas que acometem aqueles que ocupam cargos de gestão escolar e não querem perder a essência de enxergar a escola como um local democrático que corrobora para a justiça social. Portanto, retoma-se o intuito deste curso de contribuir com conhecimentos relevantes para lidar com essas demandas e desafios, preservando os valores e princípios que norteiam uma gestão comprometida com a justiça social. Abaixo, apresenta-se no Quadro 1 informações sobre o Planejamento do e-Book:

Quadro 13 - Estrutura do Tutorial de Identificação de Escolas Eficazes - Resumo do PPT.

CURSO – EAD – GESTÃO DA APRENDIZAGEM: UTILIZANDO DADOS EM FAVOR DA ESCOLA	
PTT:	Curso de Formação para Gestores - Atualização
Título Provisório:	Gestão da Aprendizagem: utilizando dados em favor da escola
Público Alvo:	Gestores de Escolas das Redes Pública ou Privada
Carga horária total:	10 h
Videoaulas disponibilizadas	5
Objetivos:	<p>Principal: elaborar um tutorial sobre a utilização de dados abertos do Inep para encontrar escolas eficazes por meio de metodologia específica no intuito de auxiliar gestores educacionais, pesquisadores e outros interessados em como acessar, interpretar e utilizar dados públicos para identificar escolas que demonstram desempenho acadêmico.</p> <p>Específicos: fornecer ferramentas articuladas ao projeto "Gestão da Aprendizagem", presente no Plano Estratégico do governo de São Paulo (2019, no intuito de ressignificar tais ferramentas pelo viés da matriz teórica do Paradigma Multidimensional de Análise de Sistemas Educacionais de Benno Sander (1981), alinhado aos preceitos da educação como promotora da justiça social</p>
Procedimentos Didáticos	<p>Habilitar interessados a entender e manipular conjuntos de dados abertos relacionados ao desempenho educacional.</p> <p>Guiar os participantes através dos passos específicos da metodologia proposta, incluindo seleção, filtragem e análise dos dados relevantes.</p> <p>Desenvolver habilidades críticas para avaliar a eficácia escolar, usando indicadores complexos e contextuais fornecidos pelas métricas do Ideb ou Idesp.</p> <p>Promover a tomada de decisão baseada em evidências dentro das instituições de ensino.</p> <p>Fomentar o uso prático de análises de dados para melhorar as práticas educacionais.</p>
Resultados Esperados	O tutorial auxiliará gestores e pesquisadores educacionais a se tornarem proficientes na identificação de escolas eficazes, permitindo-lhes aplicar a metodologia de forma independente, visando uma maior familiaridade com a interpretação de dados provenientes de indicadores ou de informes censitários, bem como, otimização do tempo para atender às demandas pedagógicas-administrativas, visando a integração, a colaboração e a humanização da gestão escolar..
Referencial Teórico:	<p>ARAÚJO, H. E.; CODES, A.; UDERMAN, L. O IDEB como instrumento de gestão para uma educação de qualidade – a educação brasileira vista pelas lentes do IDEB. Brasília, 2019</p> <p>LOTTA, Gabriela (org.). Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil. Brasília: ENAP, 2019.</p> <p>LIPSKY, M. Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos / Michael Lipsky; tradutor, Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2010.</p> <p>MURILLO TORRECILLA, F. J. Y; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social -RIEJS, v. 3, n. 2, p.13-32, 2014.</p> <p>SANDER, B. Gestão educacional Concepções em disputa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan. /jun. 2009.</p> <p>SANDER, B. Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento. Fortaleza, Edições UFC, Série Cadernos de Administração Escolar, 1981</p> <p>SÃO PAULO. Tutorial Plano Quadrienal 2023 – 2026. São Paulo, 2023.</p> <p>SÃO PAULO. Plano Estratégico 2019 -2022.Educação para o século XXI. Secretaria da Educação. São Paulo, 2019</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi inicialmente desenhada sob a perspectiva reflexiva de Pérez *et al.* (2003), destacando a necessidade de entender as particularidades das instituições escolares para desenvolver teorias científicas que detalhem e precisem seus resultados educacionais. Constatou-se que os constructos de eficácia e eficiência se interligam, proporcionando melhor entendimento sobre a forma como esta ou aquela escola alcançam resultados positivos.

Após algumas ponderações sobre o reconhecimento da eficácia escolar evidenciada por meio de dados provenientes de avaliações em larga escala, sobretudo as do Saeb, divulgadas à sociedade através dos resultados do Ideb, partiu-se do pressuposto de que a falta de compreensão desse processo pode obscurecer a transparência dos resultados educacionais e questionar a validade do Ideb como ferramenta de responsabilização nas políticas públicas, minimizando seu impacto societal. Vale destacar a relevância do engajamento deste estudo com a promoção de equidade no cenário educacional, em um momento ao qual a educação é vista como instrumento vital para impulsionar políticas inclusivas e diminuir disparidades de desempenho em diversas regiões do país.

O levantamento da bibliografia realizado por meio de estudo do conhecimento, das 24 publicações entre 2012 e 2022, serviu como alicerce essencial para o processo, fornecendo uma fundamentação teórica robusta, tanto nas pesquisas qualitativas que capturaram nuances e complexidades das escolas pesquisadas, quanto o avanço nas quantitativas, oferecendo perspectivas objetivas e mensuráveis, revelando notáveis avanços no campo acadêmico relacionado à temática.

O estudo ratificou que a confiabilidade do Ideb como instrumento avaliativo é incontestável. Contudo, para uma análise abrangente da educação em múltiplos cenários, é imperativo que o Ideb seja complementado com outras formas de avaliação e *insights* qualitativos. Foi nesse contexto que se optou por investigar as características de escolas que se destacam em ambientes desafiadores, analisando indicadores contextuais estabelecidos pelo INEP para cumprir as diretrizes do PNE (Brasil, 2014). Uma especial atenção foi dada ao Indicador de Complexidade da Gestão Escolar (ICG) e ao Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), numa abordagem que buscou fornecer uma visão mais completa do que a usualmente

apresentada nos Boletins de Resultados do Inep, ao consolidar esses dados em uma perspectiva histórica, compreendendo a década de 2011 a 2021.

A pesquisa também posicionou-se contra a prática de ranqueamento, que classifica escolas com base em seus desempenhos, criticada também por outros pesquisadores. (Bauer, 2010; Soares; Alves, 2013; Assis; Amaral, 2013; Garcia *et al.*, 2018), apresentando argumentos que rebatem a divulgação frequente desses *rankings* promovidos pela mídia e, em alguns casos, até pelos sistemas de ensino, cujo mecanismo fomenta a competição entre escolas e redes educacionais. No afã de melhorar sua posição no “pódio” e ganhar visibilidade, muitas vezes as escolas priorizam mais os resultados numéricos do que a qualidade intrínseca do ensino (Bauer, 2010).

Vale ressaltar que esta pesquisa oportuniza futuros aprofundamentos por parte dos gestores públicos, principalmente diretores e supervisores escolares, que ainda não estão familiarizados com a metodologia, a desenvolverem competências e habilidades críticas para avaliar a eficácia escolar, utilizando-se de indicadores complexos e contextuais como os fornecidos pelas métricas do Ideb ou Idesp. Além do fato de mapear ‘escolas eficazes’ que encontravam-se fora de seus radares, apresentando-se como uma ferramenta de apoio à gestão na tomada de decisão, com objetivo claro de habilitar gestores públicos na compreensão e manuseio destes conjuntos de dados abertos relacionados ao desempenho educacional.

Em síntese, entende-se que os objetivos propostos foram alcançados pela metodologia empregada, que mapeou 27 escolas estaduais localizadas entre as sete cidades da Região Metropolitana, conhecida como Grande ABC. A detalhada análise realizada sobre essas instituições ao longo dos 6 ciclos do Ideb, feita com base em dados públicos, indicou que tais escolas merecem ser reconhecidas como eficazes. Espera-se que “as pistas” e “os sinais” aqui evidenciados, sejam úteis e possam dar sequência a outros estudos, tanto no aprofundamento de determinantes individuais que contribuem para a eficácia dessas escolas, quanto para expandir a análise por meio de ferramentas estatísticas mais amplas. E ratifica-se que embora indicadores como o Ideb sejam instrumentos preciosos para avaliar a qualidade educacional, é fundamental que sua análise seja criteriosa e contextualizada, tendo como principal foco a promoção da qualidade da educação, e não apenas uma representação numérica das instituições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. S.; GARCIA, J. C. R.; FREIRE, G. H. A. Teoria da contingência no contexto capacitante da biblioteca multinível. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 1, p. 160–178, jan. 2020. DOI: <https://DOI.org/10.1590/1981-5344/3875>. Acesso em 08 maio 2023.

ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 361–384, abr. 2017. <https://DOI.org/10.1590/S1413-24782017226919>. Acesso em 29 set 2022.

ALVES, E. F.; ASSIS, L. M. A Qualidade Educacional em Tempos de Ideb nos Planos de Educação e na Opinião dos Professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 12, maio 2018. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56421>>. DOI: <http://dx.DOI.org/10.5380/jpe.v12i0.56421>. Acesso em 22 mar. 2023.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49-81, jan/jun. 2016 DOI: <https://DOI.org/10.20336/rbs.150>. Acesso em 22 mar. 2023

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, p. 671-704, mar. 2015. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/280>. Acesso em 27 sep. 2022.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53050>. Acesso em 29 set. 2022.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688–720, 2021. DOI: 10.18222/eaee.v0ix.6298. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaee/article/view/6298>. Acesso em 3 abr. 2023.

ANGIONI, L. Clássicos da Filosofia: Aristóteles Metafísica Livros e I, II e III. **Universidade Estadual de Campinas**, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. n.1. Campinas, 2002.

DE MIRANDA ARANDA, M. A.; RIBEIRO LIMA, F. O Plano Nacional De Educação E

A Busca Pela Qualidade Socialmente Referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2015. DOI:10.14393/REPOD-v3n2a2014-30281 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30281>. Acesso em 8 nov. 2022.

ARAGÃO, J. W. M. de. **Metodologia Científica. [recurso eletrônico]** / José Wellington Marinho de Aragão, Maria Adelina Hayne Mendes Neta. - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017.

ARAÚJO, E. F. 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.

ARAUJO, H. E.; CODES, A.; UNDERMAN, L. O Ideb Como Instrumento De Gestão Para Uma Educação De Qualidade – A Educação Brasileira Vista Pelas

BRASÍLIA, Lentes Do Ideb. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** – IPEA, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em 21 mar 2023.

BALL, S. 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, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de mar. 2022.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105–1126, set. 2004. Doi:<https://DOI.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Acesso em 05 maio 2022.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Bridon, J. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de .. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1367–1384, dez. 2015. Disponível em; <https://DOI.org/10.1590/S1517-9702201508144607> Acesso em 23 de maio 2022.

BAUER, A. 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. Disponível em <https://DOI.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i228.576> Acesso em 31 de mar 2023.

BARBETTA, P. A.; ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R. Estudo de fatores

associados através de regressão quantílica hierárquica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 320–349, 2021. DOI: 10.18222/eae.v29i71.4973. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4973>. Acesso em 24 maio. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRY et al **Understanding State-of-the-Art Literature Reviews**. In: Journal of Graduate Medical Education. 2022 ; v. 14, n. 6. p. 659-662, 2022. <https://DOI.org/10.4300/JGME-D-22-00705.1>. Acesso em 23 mar 2022.

BELAVI, G.; MURILLO TORRECILLA, F. J. Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 5–28, 2020. DOI: 10.15366/reice2020.18.3.001. Disponível em: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020_18_3_001. Acesso em 24 abr. 2023.

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul, London. 1971 <http://dx.DOI.org/10.4324/9780203014035>

BONAMINO, A.; SOUZA S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em 05 maio 2022.

BORGES, E. M.; CASTRO, M. C. P. S. Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 39, p. 8–26, 2020. DOI: 10.24934/eef.v23i39.3294. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/3294>. Acesso em 29 set 2022.

BOURDIEU P. CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 maio 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 15 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-

2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 10 dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil - Apresentação**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> Acesso em 17 out 2023.

BRASIL.(SD) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica_N1_Concepção do Ideb**. Disponível para download em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 19 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **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. Acesso em 19 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação divulga dados sobre a educação básica**: Os resultados subsidiam políticas públicas para aprimorar a educação no país Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/09/ministerio-da-educacao-divulga-dados-sobre-a-educacao-basica#:~:text=O%20Saeb%20%C3%A9%20um%20conjunto,milh%C3%B5es%20e%20estudantes%20foram%20avaliados>. Acesso em 02 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Localize por escola**. 2022. Disponível <http://ldebescola.inep.gov.br/ldeb/consulta-publica>. Acesso em 05 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021**: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Brasília, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecn Acesso em 21 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 040/2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_co Acesso em 23 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CPN no 6/2021**, publicado no D.O.U. Seção 1, Pág. 34. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação

de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021.

BRITO, C. A. F.; SÁ, I. R. Pesquisa Qualitativa e a Análise de Conteúdo automatizada: usando o IRAMUTEQ. Grupo Pesquisas e Publicações: pesquisas interdisciplinares. Belém: **Conhecimento e Ciência**, p. 49-59, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/359445786> Acesso em 17 abr. 2023.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita** – São Paulo, n. 2, 2011.

BRUNNER, J. J.; ELACQUA, G. Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. **Revista Virtual La educación**. Año XLVIII-XLIX, n. 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA. 2004. Disponível em: <http://www.educoea.org/portal/bdigital/lae-ducacion/139/pdfs/139>. Acesso em 05 maio 2022.

CALDERÓN, A. I. Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e Desafios. In: QUIOSSA, A. S. *et al.* (Org.) Volume II – **Série Diálogos e Proposições**: planos de ação para a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. – 1.ed. – Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340243575_Avaliacao_em_larga_escala_na_a_Educacao_Basica_usos_e_tensoes_teorico-epistemologicas. Acesso em 15 fev. 2022.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. 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. DOI: <http://dx.Doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>. Acesso em 29 set. 2022.

CALEJON, L. M. C. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 146-164, 2017. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/214>. Acesso em 29 set. 2022.

CAMARGO, R. B. de.; PINTO, J. M. de R.; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 817–839, set. 2008. <https://DOI.org/10.1590/S0100-15742008000300014>. Acesso em 23 set 2023

CAMPOS, E. F. E.; HASHIZUME, C. M. Políticas Educacionais: direitos Humanos e a Carta da Terra. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2022. DOI: 10.33241/cadernosdogosshe.v6i2.9199. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/9199>. Acesso em 16 mar. 2023.

CARVALLO-PONTÓN, M. Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 3, n. 5, p. 199-214, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476012>.

[Acesso em 17 mar 2023](#)

CARVALHO, L.M.G. **INTRODUÇÃO À TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO** Caderno Pedagógico para o curso Técnico em Administração. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM, 2008, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_lucia_maria_gadelha_carvalho.pdf. Acesso em 29 jan. 2023.

CHAMPANGNATTE, D., DOSTOIEWSKI, F., ARANA, A., OLIVEIRA, R. Pesquisa em eficácia escolar a partir de uma perspectiva interdisciplinar. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v.23, 2021 e29656. <https://DOI.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.29656>. Acesso em 29 set. 2022.

CHIAVENATO, I; **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003

CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL GRANDE ABC. Website. <https://consorcioabc.sp.gov.br/>. Acesso em 14 set. 2022.

COSTA, F. B. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. São Paulo: Globo, 2004.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2684>. Acesso em 29 set. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013

CRISTÓBAL, M. X. D. - “¿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. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/326255>. Acesso em 18 fev. 2022.

CRUZ, J. M. D; NIGRINI, G. V. Acertos y desafíos de una escuela eficaz. Un estudio de caso microsociológico e Interaccional. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 3, n. 2, p. 96-116. 2022. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/12796>. Acesso em 30 dez. 2022.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC, 1999.

DIAS, É.; RAMOS, M. N. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 859–870, out. 2022. <https://DOI.org/10.1590/S0104-40362022004000001>. Acesso em 17 out 2023.

DICIO. Dicionário Online Português. 2021. Disponível em:
<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=pistas/>
<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=sinais>
Acesso 22 mar 2021

DIONÍSIO, B. O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social Sociologia: **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. XX, s/n, p. 305 – 3016, 2010.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, ago. 2013. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 set. 2022.

DRUCKER, P. **Managing the Non-Profit Organization**. London and New York. Routledge Taylor & Francis Group. 1990. 178p.

DRUCKER, P. **The Effective Executive: the definitive guide to getting the right things done**. Collins An Imprint of Harper Collins Publishers. 2006.

ERCEGOVAC, M.D.; LANG, T.; MORENO, J. **Introdução aos sistemas digitais**. Porto Alegre: Bookman, 2000.1 CD-ROM ISBN 8573076984(broch.)

ÉRNICA, M., BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Outros temas. São Paulo, Cenpec**, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012. <https://DOI.org/10.1590/S0100-15742012000200016>. Acesso em 29 set. 2022.

FAHET *et al*, Desigualdades educacionais & pobreza. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012. ISBN 978-85-8229-013-2

FARIA, P. S. P.; ALVES, M. T. G. 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. DOI: 10.5902/2318133842610. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/42610>. Acesso em 29 set 2022.

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

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T. e AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, p. 15-44, 2010. Disponível em:

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=302edw8A AAAJ&citation_for_view=302edw8AAAAJ:Se3iqnhoufwC. Acesso em 18 jan. 2023.

FERNANDES, D Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, 2013 <https://DOI.org/10.1590/S0104-40362013005000004>. Acesso em 18 jan. 2023.

FLORALBA C., et al. **Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones** – Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2006 458 p. ISBN 958-698-189-4

FRANCO, C., *et. al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares” **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xmrGSs8Y9Cx8dYTVHtWFwL/?lang=pt>. Acesso em 05 maio 2022.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. <https://DOI.org/10.1590/S0101-73302002008000015> Acesso em 15 maio 2022.

FREITAS, L. C. *et al.* Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. https://books.google.com.br/books/about/Avalia%C3%A7%C3%A3o_educacional.html?id=IYowDwAAQBAJ&redir_esc=y Acesso em 05 maio 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 965-987, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016> Acesso em 05 maio 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379 - 404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 maio 2022.

FREITAS, D. N. T; FEDATTO, N. A. S. **EDUCAÇÃO BÁSICA; Discursos e práticas político-normativas e interpretativas**, 2008 Disponível em: <https://app.bczm.ufrn.br/home/#/item/117256>

FUNARI *et al.* ATUALIZAÇÃO DO IVS A PARTIR DA PNAD CONTÍNUA 2020 E 2021: aspectos metodológicos e breves comentários sobre seus resultados. boletim regional, urbano e ambiental, n. 28, jul.-dez. 2022. <http://dx.DOI.org/10.38116/brua28art8>. Acesso em 21 out 2023.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem**. In: Anais do Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis, SC: 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d36816927

[86726aa2c7daa4389040f.pdf](#). Acesso em 26 dez. 2021.

GARCIA, P. S.; BRITO, C. A. 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. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14052. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14052>. Acesso: 26 set. 2023.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. 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. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.1.20063. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20063>. Acesso em 29 set. 2022.

GARCIA, P. S.; PREARO, L.; ROMEIRO, M. C.; BASSI, M. 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> Acesso em 16 nov. 2022.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11–30, jan. 2004.

GATTI, B. “A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil”. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, mai/ago. 2009. DOI: <https://DOI.org/10.1590/S1517-97022004000100002> Acesso em 14 ago. 2022.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol28n12012.36066. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/36066>. Acesso em 14 ago. 2022.

GATTI, B. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**. Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio 2014. Acesso em 13 fev 2022.

GUARIZO, P. N; O Impacto da Pandemia nos Resultados Do Idesp em Escolas da Rede Estadual Paulista nos Anos Iniciais do Ensino **Revista Educação em Foco**, [S. l.], v. 15, p. 21-32, 2023. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2023/03/O-IMPACTO-DA-PANDEMIA-NOS-RESULTADOS-DO-IDESP-p%C3%A1g-21-a-32.pdf>. Acesso: 20 out. 2023.

GESQUI, L. C. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp: resultados e metas estabelecidas. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e3/ 1–27, 2023. DOI: 10.5902/1984644461970. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61970>. Acesso em 19 out. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

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

GIL, A. C. **Teoria Geral da Administração - Dos Clássicos à Pós-modernidade**. São Paulo: Atlas, 2016.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 5, p. 1-14, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://DOI.org/10.35362/rie4252398> Acesso em 22 de dez 2021.

NETO, J. L. H. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172–201, 2014. DOI: 10.18222/eae255920142770. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2770>. Acesso em 9 nov. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aglomerados subnormais 2019: classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à COVID-19: notas técnicas**. Rio de Janeiro, RJ, ID: 101717, n. de chamada: 614.2(81) -A269, Complemento 1: F 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101717>. Acesso em 15 jan. 2023.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Institucional. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. 2022. Acesso em 13 out 2023.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios e Regiões Metropolitanas Brasileiras. 2023. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre#:~:text=O%20IVS%20%C3%A9%20o%20resultado,final%20com%20o%20mesmo%20peso>. Acesso em 10 ago. 2023.

KARINO, C. A.; LAROS, J. A. Estudos Brasileiros Sobre Eficácia Escolar: Uma Revisão de Literatura. **Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 32, 2017. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/25>. Acesso em 29 sep. 2022.

KRÜGER, N. El panorama de la segregación social escolar en América Latina según PISA 2015. *LII Reunión Anual de la AAEP*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. 2017. ISSN 1852-0022 ISBN 978-987-28590-5-3EI Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320305868_El_panorama_de_la_segregacion_social_escolar_en_America_Latina_segun_PISA_2015. Acesso em 16 out. 2023.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L.; ANDRADE, J. M. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 20, n. 77, p. 623-646, out. /dez. 2012. <https://DOI.org/10.1590/S0104-40362012000400002>

LÉLIS, L. S. C.; LEAL DA HORA, D. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–18, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15537.209209225813.0525. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15537>. Acesso

em 26 fev. 2023.

LIBÂNEO, J. C. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> . Acesso em 05 jan. 2023.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos** / Michael Lipsky; tradutor, Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2010.

LOTTA, G. (org.). Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil. Brasília: ENAP, 2019.
[/efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20Análises%20sobre%20Implementação%20de%20Políticas%20Públicas%20no%20Brasil.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20Análises%20sobre%20Implementação%20de%20Políticas%20Públicas%20no%20Brasil.pdf) Acesso em 20 jan. 2023.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Bomtempo, 2010.

MACHADO, C. ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.48, p. 67-79/ Jan-Abr. 2015. Disponível em DOI:[10.18675/1981-8106.vol25.n48.p67-79](https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p67-79). Acesso em 23 mar 2023.

MARTINS, C. P. S; VASCONCELOS, A. M.; AGUIRRE, A. B. Uso do software Iramuteq na análise da produção científica sobre as compras públicas. **XLVI Encontro da ANPAD – Em ANPAD 2022 On-line** - 21 - 23 de set de 2022 - 2177-2576 versão online. Acesso EM 23 ago. 2023. Disponível em: <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/6a13382a520e0420014027350a0b3eb4.pdf>

MARTINS, E. C. C; CALDERÓN, A. I. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 38, n. 66, p. 130-144, jan. /jun. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21274>. Acesso em 19 mar. 2022.

MARTINS, E. C. C; CALDERÓN, A. I. 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, E. C. C, CALDERÓN, A. I. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1297-1327, jul. /set. 2019. DOI:[10.7213/1981-416X.19.062.AO05](https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.AO05) Acesso em 29 set 2022.

MARTINS, R. X. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: Editora UFLA, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/50782>. Acesso em 31 de mar. 2022.

MASIP, J. G.; FIALHO, N. H. (Org.) **A interpretação pedagógica: os fazeres pedagógicos em instituições de ensino**: Editora da Universidade do Estado da Bahia, EDUNEB, Salvador 2015. ISBN 978-85-85813-09-3

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662–688, 2021. DOI: 10.18222/ea.v27i66.4012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/4012>. Acesso em 18 maio 2023.

MAZZON, J. **Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social**. Tese (Doutorado) — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1981.

MEDEIROS, M.; OLIVEIRA, L. F. B. de.; **Potencial de convergência regional em educação no Brasil**. Texto de Discussão 1888, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2013. <https://DOI.org/10.1590/S0102-69922014000200012>

MONTEIRO, W.F. 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. Acesso em 09 jun. 2023.

MUÑOZ, G. RACZYNSKI, D. Factores que Desafían los Buenos Resultados Educativos de Escuelas en Sectores de Pobreza. In book: **Educación y Brechas de Equidad en América Latina PREAL**, jul. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348002993_Factores_que_Desafian_los_Buenos_Resultados_Educativos_de_Escuelas_en_Sectores_de_Pobreza. Acesso em 22 mar. 2023.

MURILLO TORRECILLA, F. J. Y; ROMÁN, M. 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. Acesso em 18 maio. 2022.

MURILLO TORRECILLA, F. J. Y; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Hacia un concepto de Justicia Social. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, n. 4, p.7-23, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>. Acesso em 18 maio. 2022.

MURILLO TORRECILLA, F. J. Y; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social -RIEJS**, v. 3, n. 2, p.13-32, 2014. Disponível em: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/art1.pdf>. Acesso em 18 maio 2022.

MURILLO TORRECILLA, F. J. 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. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=z4kjWSrdetlC&oi=fnd&pg=PA191&dq=escola+eficaz&ots=D4h84w_Kku&sig=gdykrFavuJU9ZRP3To6B3QqVck#v=onepage&q=escola%20eficaz&f=false. Acesso em 07 maio 2022.

MURILLO TORRECILLA, F. J. 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, F. J. 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, F. J.; CARRASCO, M. R. ¿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. **PROFESORADO, 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, F. J.; REYES, H. C. “La Equidad en la investigación sobre eficacia escolar”. **Professorado. Revista de Currículum y Formação 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, F. J. 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.

MUYLAERT, N. *et al.* Associação Do Índice De Atitudes E Práticas Pedagógicas Ao Desempenho Dos Estudantes Na Avaliação Em Larga Escala Do Estado Do Espírito Santo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e198087, jan. 2019. DOI: <https://DOI.org/10.1590/0102-4698198087>. Acesso em 10 maio 2022.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P.; BRITO, M. M. ALVES. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia , v. 36,n. 2, p. 473-495, May 2020 <https://DOI.org/10.21573/vol36n22020.99857>. Acesso em 19 out. 2023.

OLIVEIRA, L. F. C.; GARCIA, L. T. S. Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios. **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação** 2014.

Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S A2_ID2108_16082018085539.pdf. Acesso em 21 de abr. 2022.

OLIVEIRA, A. C. P. de; WALDHELM, A. P. de S. Liderança do Diretor, Clima Escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 24, n. 93, p. 824-844, oct. 2016. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/263>. Acesso em 29 set. 2022.

OLIVEIRA, R. P de; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.5-23, 2005. Disponível em: <https://DOI.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso em 15 jun 2023.

OLIVEIRA, K. **Características e atributos docentes no ensino médio espacial dos professores em Natal/RN. 2020**. 121f. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31244>. Acesso em 02 abr. 2023.

OLIVEIRA, L. K. M. Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125579. Acesso em 13 out 2023.

PANASSOL, P. GASTOS EDUCACIONAIS E DESEMPENHO ESCOLAR: EVIDÊNCIAS A PARTIR DO IDEB-2015 EM MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL. **A Economia em Revista - AERE**, v. 28, n. 1, p. 66-77, 11 nov. 2020. Disponível em; <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EconRev/article/view/53611>. Acesso em 29 abr 2023.

PASQUAL S., M., NARDI E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**. V. 27, n. 1, p. 7-28, 2014 ISSN: 0871-9187. Disponível em:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37431490002>. Acesso em 06 jun 2023.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015

PASSONE, E. F. K. Gestão escolar e democracia: o que nos ensinam os estudos de eficácia escolar **Laplage em Revista (Sorocaba)**, v. 5, n. 2, p. 142-156, 2019. DOI: <https://DOI.org/10.24115/S2446-6220201952625p.142-156>. Acesso em 10 maio 2022.

PENNA FIRME, T. Os avanços da avaliação no século XXI. **Revista Educação**

Geográfica em Foco, [S.l.], v. 1, n. 1, dec. 2018. ISSN 2526-6276. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaoeograficaemfoco/article/view/810>. Acesso em 04 jan. 2023.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. R. PESQUISA QUANTITATIVA EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Periferia**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 66–79, 2017. DOI: 10.12957/periferia.2016.27341. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/27341>. Acesso em 9 out. 2022.

PÉREZ, L. M.; BELLET, C.; RACZYNSKI, D.; MUÑOZ, G. **¿Quién dijo que no puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza**. 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2111>. Acesso em 17 abr. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]; métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 2 ed.

PUENTE-PALACIOS, K. E.; LAROS, J. A. Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 26, n. 3, p. 349–361, jul. 2009. <https://DOI.org/10.1590/S0103-166X2009000300008>. Acesso em 25 jan.2023.

QUIROZ, S.; DARI, N.; CERVINI, R.A. Nivel Socioeconómico y Brecha entre Educación Secundaria Pública y Privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.16, n. 4, p. 79-97, 2018. Disponível em: <https://DOI.org/10.15366/reice2018.16.4.005>. Acesso em 16 out 2023.

RACZYNSKI, D.; MUNÓZ, G. Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre macro y la micro-política REICE – **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v. 5, n. 3, p. 40-83, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160102>. Acesso em 13 jun. 2022.

RESENDE, C. C.; RIBEIRO, L. P. Breve ensaio sobre o conceito de vulnerabilidade social: exclusão social, trabalho, democracia e empoderamento. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 378–400, 2017. <https://DOI.org/10.5752/P.2236-0603.2017v7n14p378-400>. Acesso em 16 out 2023.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.3, n.1, p.63-78, 2013 Disponível em: <http://dx.DOI.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.204> Acesso em 05 maio 2022.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. 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> Acesso em 28 de maio 2023.

ROBALO, A. Eficácia e eficiência organizacionais. **Revista Portuguesa de Gestão**. Lisboa, 1995. Disponível em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1383/5/robalo_RPG_1995.pdf Acesso em 12 de maio 2022.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A.; FERNÁNDEZ, S. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014 Disponível em: <http://dx.DOI.org/10.18222/eae255920142853> Acesso em 29 maio 2022.

SAMMONS, P., BAKKUM L., 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, P. *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Reading: CfBT. 2007.

SAMMONS, P. 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, P. *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.

SAMPIERI, R. H. *et al* **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Penso, Porto Alegre, 2013. ISBN 9786071502919. Disponível em: <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52333> Acesso em 22 mar 2023.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza, Edições UFC, Série Cadernos de Administração Escolar, 1981.

SANDER, B. **Educación, administración y calidad de vida**. Buenos Aires: Santillana, 1990.

SANDER, B. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?** São Paulo, SP: Saraiva, Niterói, RJ: Universidade federal Fluminense, 1995.

SANDER, B. **Gestão educacional Concepções em disputa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan. /jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Download em: 27 mar 2023.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

Educação, v. 23, n. 03, p. 421-447, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19141>. Acesso em 18 mar. 2023.

SANTOS, M. L. F. dos. IDESP: índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo e a gestão escolar: um estudo de caso exploratório. 2012. 143 f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SANTOS, B. de S. **Para uma concepção multicultural de direitos humanos**. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, 2001.

SANTOS FILHO, J. C. Eficácia Da Escola E Condicionantes Do Desempenho Escolar Dos Alunos: Do Modelo Unidimensional De Análise Ao Multidimensional **Roteiro**, [S. l.], v. 40, p. 101–116, 2015. DOI: 10.18593/r. v40i0.9773. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9773>. Acesso em 29 set. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Educação de SP deposita R\$ 450 milhões em bônus para 181 mil profissionais da rede. **Portal do Governo**. 06 out. 2023.. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-de-sp-deposita-r-450-milhoes-em-bonus-para-181-mil-profissionais-da-rede/>. Acesso em 09 out. 2023

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Programa de Qualidade da Escola (PQE) Nota Técnica IDESP**. 2020. Acesso 09 ago. 2023

SÃO PAULO Conselho Estadual de Educação. **DELIBERAÇÃO 186, de 30 de julho de 2020**. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf>. Acesso em 17 maio 2022.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt> **WOOD** Acesso em 26 dez. 2021.

SIMÓN. C.; MUÑOZ, Y. Desarrollo Profesional basado en la Escuela y en el Territorio, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Chile, v.15, n. 02, p. 17-21. 2021. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200017>. Acesso em 30 ago. 2023.

SLEE, R.; WEINER, G. (coord.): **¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar**. Madrid: Akal.2001.

SOARES, J. F. Ideb na lei? **Simon's Site**, 13 jul. 2011. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/jose-francisco-soares-ideb-na-lei/Acesso> em:19 mar. 2023.

SOARES, J., ALVES, M. T., FONSECA, J. Trajetórias educacionais como evidência

da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, 2021. e0167. DOI: <https://DOI.org/10.20947/S0102-3098a0167>. Acesso em 29 set. 2022.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática, **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 31, n. 118, p. 1-25, jan/mar. 2023. DOI: <https://DOI.org/10.1590/S0104-40362022003003312>. Acesso em 03 abr. 2023.

SOARES, T. M.; BONAMINO, A.; BROOKE, N.; FERNANDES, N. S. Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas. *Geres*. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 25, n. 94, p. 59-89, fev. 2017. ISSN 1809-4465. DOI: <http://dx.DOI.org/10.1590/s0104-40362017000100003>. Acesso em 29 set. 2022.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. 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> Acesso em 29 set. 2022.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. UMA MEDIDA DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS UTILIZANDO INDICADORES PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS (A Measure of the Brazilian Schools' Socioeconomic Status Using Primary and Secondary Indicators) (January 16, 2023). Available at **SSRN**: <https://ssrn.com/abstract=4325674> or <http://dx.DOI.org/10.2139/ssrn.4325674>

SOARES, J. F.; GONZAGA ALVES, M. T. Escolas de ensino fundamental - Contextualização dos resultados. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 145–158, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i12.268. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/268>. Acesso em 24 out. 2023.

SOLIGO, V. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a Incidência de Pobreza nos municípios de pequeno porte da região Sul do Brasil. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 16, n. 3, set-dez, 2016 Doi: 10.14210/contrapontos. v16n3.p383-398. Acesso em 29 set. 2022.

SOUSA, S. M. Z. L. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v.19, n.2, p. 407-420, jul. 2014. <https://DOI.org/10.1590/S1414-40772014000200008>. Acesso em 03 abr. de 2023.

SOUZA, J. E. P. 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. DOI: 10.36311/2447-780X.2019.v5n2.11. p. 139. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/9815>. Acesso em 22 mar. 2023.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Madrid: Paidós, 1987.

https://kupdf.net/download/stufflebeam-daniel-y-shinkfield-anthony-evaluacion-sistemica_5af6569be2b6f52b79ea8253_pdf. Acesso em 22 de abr. 2022.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: um debate em aberto. **Perspectivas Em Políticas Públicas**, v.8, n.16, p.173 –197, 2015. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/1020> Acesso em 12 de out. 2022.

TEODORO, L. MARTINS, C.C.; CALDERÓN, A, I. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e4997051, 2021. DOI: 10.14244/198271994997. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4997>. Acesso em 29 set. 2022.

TRAVITZKI, R. Qualidade com Equidade Escolar: Obstáculos e Desafios na Educação Brasileira. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 15, n. 4, 2017. DOI: 10.15366/reice2017.15.4.002. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/8146>. Acesso em 29 set. 2022.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 28, n. 107, p. 500-520, apr. 2020. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1770>>. Acesso em 12 jun. 2023. DOI:<http://dx.DOI.org/10.1590/s0104-40362020002801770>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção, 2021**.

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. 2023.

VIANNA, H. As contribuições de Heraldo Vianna Para a avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 60, dez. 2014.

APÊNDICE A

Município de Diadema

Quadro 14 - Dados do Município de Diadema

	
<h1>Diadema</h1>	
Prefeito	JOSÉ DE FILIPPI JÚNIOR [2021]
Gentílico	diademense
Área Territorial	30,732 km ² [2022]
População Total	407.846 pessoas [2023]
Densidade demográfica	12.795,69 hab/km ² [2022]
Escolarização 6 a 14 anos	96,8 % [2010]
IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,757 [2010]
Mortalidade infantil	9,37 óbitos por mil nascidos vivos [2020]
Receitas realizadas	1.243.622,69 R\$ (×1000) [2017]
Despesas empenhadas	1.212.704,15 R\$ (×1000) [2017]
PIB per capita	35.282,92 R\$ [2020]
EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96,8 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,1
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,4
Matrículas no ensino fundamental [2021]	52.592 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	16.076 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	2.465 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	1.011 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	118 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio[2021]	55 escolas

Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com dados do IBGE (2022), SEADE (2023) e Complexo ABC

Quadro 15 - Dados do Município de Mauá

<h1>Mauá</h1>	
Prefeito	FRANCISCO MARCELO DE OLIVEIRA [2021]
Gentílico	mauaense
Área Territorial	61,937 km ² [2022]
População Total	469.820 pessoas [2023]
Densidade demográfica	6.753,01 hab/km ² [2022]
Escolarização 6 a 14 anos	97,4 % [2010]
IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,766 [2010]
Mortalidade infantil	9,57 óbitos por mil nascidos vivos [2020]
Receitas realizadas	980.419,20 R\$ (×1000) [2017]
Despesas empenhadas	911.004,89 R\$ (×1000) [2017]
PIB per capita	35.864,96 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
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,3
Matrículas no ensino Fundamental [2021]	49.594 matrículas
Matrículas no ensino Médio [2021]	14.585 matrículas
Docentes no ensino Fundamental [2021]	2.295 docentes
Docentes no ensino Médio [2021]	962 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	101 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	42 escolas

Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com dados do IBGE e imagem Complexo ABC

Quadro 16 - Dados do Município de Ribeirão Pires

<h1>Ribeirão Pires</h1> 	
Prefeito	LUIZ GUSTAVO PINHEIRO VOLPI [2021]
Gentílico	ribeirão-pirense
Área Territorial	98,972 km² [2022]
População Total	120.087 pessoas [2023]
Densidade demográfica	1.167,59 hab/km² [2022]
Escolarização 6 a 14 anos	97,4 % [2010]
IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,784 [2010]
Mortalidade infantil	8,72 óbitos por mil nascidos vivos [2020]
Receitas realizadas	295.223,18 R\$ (×1000) [2017]
Despesas empenhadas	273.711,16 R\$ (×1000) [2017]
PIB per capita	26.911,94 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]	6,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,6
Matrículas no ensino Fundamental [2021]	13.972 matrículas
Matrículas no ensino Médio [2021]	4.199 matrículas
Docentes no ensino f Fundamental [2021]	881 docentes
Docentes no ensino Médio [2021]	395 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	49 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	24 escolas

Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com dados do IBGE e imagem Complexo ABC

Quadro 17 - Dados do Município de Rio Grande da Serra

Rio Grande Da Serra



Prefeito	CLAUDIO MANOEL MELO [2021]
Gentílico	riogranserrense, serrano ou riogransense
Área Territorial	36,341 km ² [2022]
População Total	51.322 pessoas [2023]
Densidade demográfica	1.215,43 hab/km ² [2022]
Escolarização 6 a 14 anos	98,2 % [2010]
IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,749 [2010]
Mortalidade infantil	7,53 óbitos por mil nascidos vivos [2020]
Receitas realizadas	88.976,07 R\$ (×1000) [2017]
Despesas empenhadas	72.897,05 R\$ (×1000) [2017]
PIB per capita	16.478,41 R\$ [2020]
EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,2 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,0
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,4
Matrículas no ensino fundamental [2021]	4.662 matrículas
Matrículas no ensino Médio [2021]	1.675 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	280 docentes
Docentes no ensino Médio [2021]	173 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	12 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	10 escolas

Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com dados do IBGE e imagem Complexo ABC

Quadro 18 - Dados do Município de Santo André

<h1 style="font-size: 48px; margin: 0;">Santo André</h1>	
	
Prefeito	PAULO HENRIQUE PINTO SERRA [2021]
Gentílico	andreense
Área Territorial	175,782 km ² [2022]
População Total	696.312 pessoas [2023]
Densidade demográfica	4.260,50 hab/km ² [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
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,3
Matrículas no ensino fundamental [2021]	83.092 matrículas
Matrículas no ensino Médio [2021]	25.927 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	4.509 docentes
Docentes no ensino Médio [2021]	1.896 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	235 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	95 escolas

Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com dados do IBGE e imagem Complexo ABC

Município de São Bernardo do Campo

Quadro 19 - Dados do Município de São Bernardo do Campo

<h1>São Bernardo Do Campo</h1>		
Prefeito	ORLANDO MORANDO JUNIOR [2021]	
Gentílico	são-bernardense	
Área Territorial	409,532 km ² [2022]	
População Total	821.191 pessoas [2023]	
Densidade demográfica	1.979,65 hab/km ² [2022]	
Escolarização 6 a 14 anos	97,6 % [2010]	
IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,805 [2010]	
Mortalidade infantil	8,95 óbitos por mil nascidos vivos [2020]	
Receitas realizadas	3.962.694,36 R\$ (×1000) [2017]	
Despesas empenhadas	3.574.828,54 R\$ (×1000) [2017]	
PIB per capita	57.566,99 R\$ [2020]	
EDUCAÇÃO		
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,6 %	
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,4	
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,6	
Matrículas no ensino fundamental [2021]	98.297 matrículas	
Matrículas no ensino Médio [2021]	29.765 matrículas	
Docentes no ensino fundamental [2021]	5.789 docentes	
Docentes no ensino Médio [2021]	2.083 docentes	
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	208 escolas	
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	103 escolas	

Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com dados do IBGE e imagem Complexo ABC

Quadro 20 - Dados do Município de São Caetano do Sul

São Caetano Do Sul



Prefeito	JOSÉ AURICCHIO JÚNIOR [2021]
Gentílico	sul-caetanense
Área Territorial	15,331 km ² [2022]
População Total	150.846 pessoas [2023]
Densidade demográfica	10.805,23 hab/km ² [2022]
Escolarização 6 a 14 anos	97,4 % [2010]
IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,862 [2010]
Mortalidade infantil	7,21 óbitos por mil nascidos vivos [2020]
Receitas realizadas	1.332.807,61 R\$ (×1000) [2017]
Despesas empenhadas	1.158.170,91 R\$ (×1000) [2017]
PIB per capita	86.200,01 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]	7,0
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,1
Matrículas no ensino fundamental [2021]	21.118 matrículas
Matrículas no ensino Médio [2021]	8.607 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	1.300 docentes
Docentes no ensino Médio [2021]	631 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	50 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	26 escolas

Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com dados do IBGE e imagem Complexo ABC

APÊNDICE B

Para o processo de identificação das escolas eficazes, repetiu-se o mesmo processo com as instituições de Ensino Médio, entretanto, como os dados do Ideb, para este nível, compreendem somente os ciclos de 2017 a 2021, pois diferente do ensino fundamental, os resultados do ensino médio, antes deste período, eram baseados somente em um resultado amostral de escolas. Entretanto, a partir de ano de 2017, o Saeb passou a ser aplicado em todas as escolas públicas, permitindo que o Inep calculasse o Ideb também para as escolas de ensino médio. Essa mudança trouxe maior abrangência possibilitando uma avaliação mais precisa do desempenho das escolas nessa etapa de ensino.

Consciente disso, e dando continuidade ao processo, foram inseridas à planilha destinada ao Ensino Médio, apenas cinco colunas, sendo duas para a seleção das escolas que superaram os critérios e três para os respectivos resultados.

A figura 43, explana o processo percorrido para o Ensino Médio.

Figura 45 - Fórmulas lógicas para seleção de escolas EM/NEM eficazes ABCDMRR

Flag 1(SIM) = VPAB < VOAB
Flag 0 (NÃO) = VPAB > VOAB ← **Correspondente às 2 colunas (2019 - 2021)**

Flag 1' (SIM) = (Flag 2021 > 2019 > 2017) ≥ 2 ← **Superou todas as projeções**
Flag 0' (SIM) = (Flag 2021 > 2019 > 2017) ≥ 1 ← **Superou a projeção de algum ciclo**

Flag 1'' (SIM) = Flag 2019 = 1 e não (Flag 2021)
Flag 0', 0'' e 0''' (NÃO) = qualquer condição ≠ disso

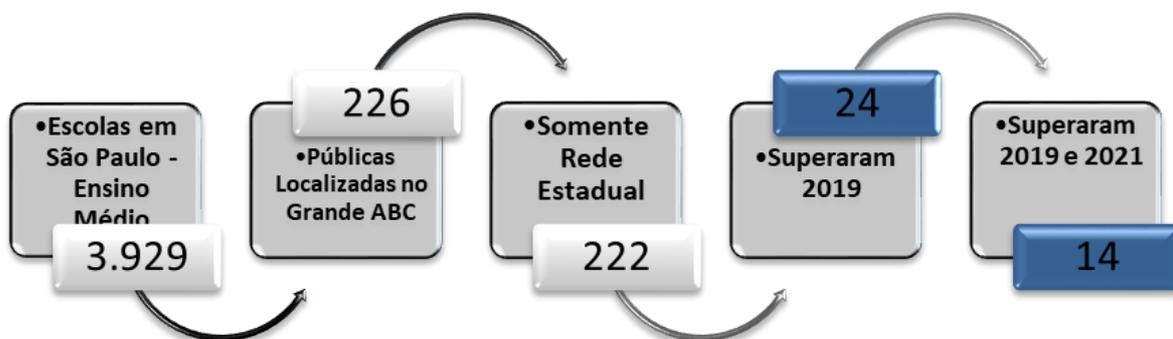
Onde:
VPAB - valor projetado para o ano base
VOAB - valor observado no ano base

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A figura 44 elucida o processo de reconhecimento das escolas de Ensino Médio ou

novo Ensino Médio.

Figura 46- Representação Visual das etapas de delimitação - EM/NEM



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

O arquivo oficial contava com 3.929 escolas estaduais paulistas de Ensino Médio ou Novo Ensino Médio, destas 222 encontravam-se localizadas no Grande ABC. Para esta análise como o Ideb apresenta apenas duas projeções (2019 e 2021), considerando o ano de 2021 como um ano atípico, o critério para a seleção das escolas de Ensino Médio foram: Superar a projeção 2019 podendo ou não ter superado 2021, todavia caso a escola superasse apenas 2021, tendo em conta a já mencionada situação da pandemia, teria seus dados desconsiderados. Este critério excluiu duas escolas, sendo uma em São Bernardo do Campo e outra em Rio Grande da Serra, pois ambas superaram 2021, mas não 2019.

Desta forma considera-se para posterior análise o total de 24 escolas (EM/NEM).

Tabela 19 - Escolas de Ensino Médio e Novo Ensino Médio

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO ou NOVO ENSINO MÉDIO			
Município	Quantidade de Escolas	Atingiram 2019	Atingiram 2021 e 2019
Diadema	36	5	4
Mauá	31	1	0
Ribeirão Pires	16	2	0
Rio Grande da Serra	10	1	1
Santo André	56	8	5
São Bernardo do Campo	62	6	4
São Caetano do Sul	11	1	0
Total Geral	222	24	14

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

APÊNDICE C

Informações sobre a Vulnerabilidade Social dos Municípios da Região do ABC Paulista com ênfase para Mauá e São Caetano do Sul, mencionados no Capítulo 3:

Quadro 21 - Informações sobre a Vulnerabilidade Social dos Municípios da Região do ABC Paulista com ênfase para Mauá e São Caetano do Sul, mencionados no Capítulo 3:

UF	Nome da UF	Município	Nome do Município	Ano	IVS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
35	São Paulo	3513801	Diadema	2000	0.396	20.70	83.68	4.23	15.77	6.80	34.62	9.41	38.68	0.83	5.46	0.454	45.36	0.601	73.68	78.26	55.61	32.85
35	São Paulo	3529401	Mauá	2000	0.403	20.50	81.74	3.71	14.40	6.64	36.40	10.33	41.73	1.33	6.07	0.445	44.52	0.619	71.95	82.06	56.67	36.91
35	São Paulo	3543303	Ribeirão Pires	2000	0.379	16.50	74.74	3.49	10.41	5.44	26.58	8.95	35.91	1.30	5.44	0.532	53.20	0.679	77.47	84.07	63.50	46.66
35	São Paulo	3544103	Rio Grande do Sul	2000	0.455	21.30	85.64	5.87	19.51	8.42	37.02	14.58	45.84	1.99	4.42	0.398	39.80	0.564	61.03	79.38	56.45	28.59
35	São Paulo	3547809	Santo André	2000	0.345	18.52	73.56	3.50	8.53	4.45	25.32	6.34	34.37	1.00	4.98	0.563	56.33	0.698	76.45	85.41	69.74	47.57
35	São Paulo	3548708	São Bernardo do Campo	2000	0.361	18.00	71.19	2.98	11.01	4.98	28.73	7.20	32.40	0.86	5.30	0.573	57.26	0.694	85.49	79.76	65.71	46.75
35	São Paulo	3548807	São Caetano do Sul	2000	0.222	11.40	40.91	1.24	4.27	2.99	11.82	1.52	28.52	0.70	3.86	0.646	64.58	0.792	94.74	87.25	76.59	58.21
35	São Paulo	3513801	Diadema	2010	0.309	13.94	56.80	3.16	17.27	4.36	17.55	6.92	25.56	0.80	4.65	0.627	62.70	0.765	94.62	87.71	71.59	51.91
35	São Paulo	3529401	Mauá	2010	0.315	13.06	54.41	2.61	14.92	3.95	15.78	7.30	25.91	1.06	4.92	0.641	64.11	0.784	94.22	89.08	74.04	56.27
35	São Paulo	3543303	Ribeirão Pires	2010	0.295	12.01	51.98	2.65	8.98	3.47	9.75	6.44	23.72	1.18	4.86	0.684	68.41	0.801	94.15	84.17	79.28	62.93
35	São Paulo	3544103	Rio Grande do Sul	2010	0.320	15.70	59.86	1.84	15.09	5.41	15.76	7.38	28.13	0.98	3.51	0.621	62.11	0.816	95.42	93.65	79.75	57.66
35	São Paulo	3547809	Santo André	2010	0.268	12.58	50.68	2.59	9.21	2.78	14.15	4.21	22.13	0.85	5.54	0.707	70.72	0.802	93.05	90.88	76.81	60.11
35	São Paulo	3548708	São Bernardo do Campo	2010	0.278	12.84	45.40	2.41	11.00	3.04	12.78	4.95	20.84	0.83	4.57	0.702	70.23	0.779	96.90	88.42	71.86	54.57
35	São Paulo	3548807	São Caetano do Sul	2010	0.183	9.50	29.62	2.59	4.79	1.55	6.83	1.16	18.36	0.75	3.76	0.762	76.21	0.836	96.37	91.22	79.27	67.68

A Mortalidade até 1 ano de idade
 B % de crianças de 0 a 5 anos que não frequentam a escola
 C % de pessoas de 6 a 14 anos que não frequentam a escola
 D % de mães chefes de família, sem fundamental completo e com filho menor de 15 anos de idade
 E Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade
 F % de crianças que vivem em domicílios em que nenhum dos moradores tem o ensino fundamental completo
 G % de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e possuem renda domiciliar per capita igual ou inferior a meio salário mínimo (de 2010)
 H % de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal
 I % de pessoas em domicílios com renda per capita inferior a meio salário mínimo (de 2010) e dependentes de idosos
 J Taxa de atividade das pessoas de 10 a 14 anos de idade
 K Subíndice de escolaridade - IDHM Educação
 L Subíndice de frequência escolar - IDHM Educação
 M % de 18 anos ou mais com fundamental completo
 N % de 5 a 6 anos na escola
 O % de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo
 P % de 15 a 17 anos com fundamental completo
 Q % de 18 a 20 anos com médio completo

Fonte: Elaborado pela autora, IPEA (2010)

ANEXO 1

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.



TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13



ANEXO 2

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. Espaço e Forma

- D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
- D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.
- D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
- D4 – Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
- D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
- D6 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.
- D7 – Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
- D8 – Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
- D9 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.
- D10 – Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.
- D11 – Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.

II. Grandezas e Medidas

- D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
- D13 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
- D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.
- D15 – Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.

III. Números e Operações/Álgebra e Funções

- D16 – Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
- D17 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
- D18 – Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
- D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
- D20 – Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
- D21 – Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
- D22 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.



- D23 – Identificar frações equivalentes.
- D24 – Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.
- D25 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
- D26 – Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
- D27 – Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.
- D28 – Resolver problema que envolva porcentagem.
- D29 – Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
- D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.
- D31 – Resolver problema que envolva equação do 2º grau.
- D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras (padrões).
- D33 – Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
- D34 – Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
- D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.

IV. Tratamento da Informação

- D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
- D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.



ANEXO 3

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.



<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.
<p>Nível¹</p>	<p>Descrição do Nível</p>
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.



<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
<p>Nível¹</p>	<p>Descrição do Nível</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.

¹ A Prova Brasil não utilizou itens do 9º ano que avaliam as habilidades do Nível 0. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.



ANEXO 4

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.</p>
<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas.</p> <p>Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal.</p> <p>Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples.</p> <p>Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.</p>
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos.</p> <p>Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva.</p> <p>Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete.</p> <p>Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema.</p> <p>Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica.</p> <p>Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros.</p>



Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela simples.</p> <p>Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.</p>
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas.</p> <p>Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada.</p> <p>Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema.</p> <p>Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário.</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema.</p> <p>Localizar números inteiros negativos na reta numérica.</p> <p>Localizar números racionais em sua representação decimal.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.</p>
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução.</p> <p>Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema.</p> <p>Determinar o volume através da contagem de blocos.</p>



Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal.</p> <p>Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares.</p> <p>Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros.</p> <p>Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros.</p> <p>Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.</p>
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais.</p> <p>Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano.</p> <p>Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura.</p> <p>Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações.</p> <p>Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos.</p> <p>Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação problema.</p> <p>Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Reconhecer frações equivalentes.</p> <p>Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa.</p> <p>Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal.</p> <p>Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira.</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais.</p> <p>Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual.</p>



Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus.</p> <p>Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro.</p> <p>Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário.</p> <p>Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo.</p> <p>Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras.</p> <p>Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras.</p> <p>Determinar a área de um retângulo em situações-problema.</p> <p>Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas.</p> <p>Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura.</p> <p>Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema.</p> <p>Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema.</p> <p>Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes.</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros.</p>



Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros.</p> <p>Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos.</p> <p>Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais.</p> <p>Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento.</p> <p>Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria.</p> <p>Associar uma fração à sua representação na forma decimal.</p> <p>Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau.</p> <p>Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa.</p> <p>Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Determinar a média aritmética de um conjunto de valores.</p> <p>Estimar quantidades em gráficos de setores.</p> <p>Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas.</p> <p>Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano.</p> <p>Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema.</p> <p>Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram.</p> <p>Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal.</p> <p>Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal.</p> <p>Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p>



Nível ¹	Descrição do Nível
Nível 9 Desempenho maior ou igual a 400	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.

¹ A Prova Brasil não utilizou itens do 9º ano que avaliam as habilidades do Nível 0. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.

