

EFICÁCIA ESCOLAR

Quando aplicado à instituição escolar, o termo eficácia denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados para ela. O conceito é diferente da eficiência, que diz respeito ao custo e volume dos insumos e produtos.

Por essa definição, fica evidente que a eficácia escolar não é um conceito neutro, mas que vai depender dos objetivos e de quem os estabelece, e também dos grupos de alunos cujo desempenho ou progresso será usado como parâmetro para avaliar o cumprimento desses objetivos. Nas primeiras pesquisas, a medida da eficácia era a média de desempenho da escola em testes padronizados de habilidades básicas. Só posteriormente foi incorporada a ideia da eficácia para todos os alunos em todas as faixas de habilidade e o uso de medidas cognitivas e não-cognitivas múltiplas. Com isso, a definição mais corrente para a escola eficaz é aquela que faz seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e ponto de partida em termos de desempenho (MORTIMORE, 1991). Uma escola eficaz, conseqüentemente, acrescenta um “valor extra” aos resultados dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante.

Pelo reconhecimento da importância das origens socioeconômicas dos alunos na explicação da variação no desempenho, essa definição situa as origens do conceito de eficácia escolar no campo da sociologia da educação. No entanto, foi em reação aos estudos de sociólogos como Coleman e outros, que pareciam indicar que as escolas pouco contribuíam para a redução da desigualdade social, que as pesquisas em eficácia escolar surgiram na década de 70, nos Estados Unidos e na Inglaterra.

O estudo de Coleman et al., conhecido como o Relatório Coleman (1966), foi encomendado pelo governo norte-americano por conta da suspeita de que havia uma distribuição desigual de qualidade entre as escolas e que essas desigualdades condicionavam as oportunidades educacionais e ocupacionais das pessoas. Esperava-se que Coleman encontrasse diferenças

na aprendizagem dos alunos que correspondessem a essas desigualdades entre as escolas, o que explicaria por que os alunos negros e os mais pobres tinham rendimento menor. O que Coleman descobriu foi que as escolas pouco se diferenciavam entre si e que os fatores que mais determinavam os resultados escolares e as chances de vida dos alunos eram mesmo seus antecedentes sociais e étnicos. Para alguns autores, esses achados significavam que “a escola não faz diferença”, isto é, que as escolas eram iguais na sua incapacidade de combater as desigualdades sociais.

Sem perder a preocupação com a igualdade, a pesquisa que seguiu ao trabalho de Coleman se concentrava na comparação entre as escolas. Mediante o estudo de escolas predominantemente de bairros mais pobres, as pesquisas procuravam demonstrar que nem todas as escolas eram iguais. Ao identificar diferenças significativas nos resultados das escolas, mesmo operando em condições iguais e com alunos iguais, poder-se-ia mostrar que a escola ainda tinha um papel a desempenhar na promoção da mobilidade social e ocupacional das pessoas. Procurava-se também entender aqueles aspectos do funcionamento das escolas de melhores resultados que explicariam sua eficácia maior e que poderiam ser transmitidos para escolas de resultados inferiores. A metodologia mais comum era a comparação entre escolas nos extremos da distribuição de resultados, chamados “outliers”, e a investigação *em loco* das condições institucionais que facilitavam ou impediam o surgimento e manutenção de bons resultados.

O achado mais importante de quatro décadas desse tipo de pesquisa é que a escola pode fazer a diferença. Mesmo quando os antecedentes sociais exercem uma influência definidora, a escola também pode ser responsável por até 20% da variação nos resultados dos alunos. Essa proporção pode não parecer tão significativa, nem tão diferente da estimativa de Coleman, mas quando traduzida para a realidade educacional do aluno pode explicar a diferença entre um escore medíocre em um exame como o ENEM e entrar para uma faculdade de prestígio. Ou seja, a eficácia da escola, responsável por até um quinto da variação nos resultados dos alunos, pode alterar de forma contundente as chances de vida do indivíduo.

Estudos de eficácia escolar, que comparam os resultados de escolas enquanto ‘controlam’ estatisticamente as condições em que operam, procuram identificar os fatores que explicam

por que algumas delas têm rendimento maior com os mesmos alunos que outras escolas. No passado, esses estudos conseguiram estabelecer certo consenso a respeito do perfil da escola eficaz e eram comuns as listas que enumeravam os elementos que a distinguem das demais. A primeira lista, chamada de “5 fatores” e associada ao nome de Ron Edmonds, enumerava a liderança firme do dirigente escolar, a ênfase na aquisição de habilidades básicas, as expectativas altas em relação ao desempenho dos alunos, um ambiente ordeiro e seguro e a avaliação frequente da aprendizagem dos alunos. As listas têm se tornado mais complexas e menos consensuais a partir do reconhecimento da importância do contexto para a formação dos fatores que contribuem para a eficácia.

O que também falta a essas listas muitas vezes é a compreensão do processo que levou a escola a conquistar e manter sua eficácia. O trabalho da escola em identificar suas dificuldades, estruturar uma resposta, planejar e implementar a intervenção e avaliar seus impactos pode representar um esforço de muitos anos. Em outros países, esse processo mobiliza tipos variados de especialistas e já se tornou um campo próprio de ação e pesquisa, que se conhece como “melhoramento escolar”.

O estudo dos processos da mudança e melhoramento escolar, muitas vezes pautados pelos resultados da pesquisa em eficácia escolar, fornece-nos um legado extenso. Por um lado, os estudos sobre o que funciona e o que não funciona nas diversas estratégias de mudança mostram que há etapas distintas de iniciação, implementação e institucionalização e que a forma de os professores reagirem e se engajarem nas iniciativas de mudança depende dessas etapas e das fases de suas próprias vidas e carreiras. Os estudos também mostram que a prática muda antes das atitudes, que a mudança bem-sucedida é o produto tanto de pressão quanto de apoio, que o planejamento evolutivo funciona melhor que o planejamento linear e que as demandas contemporâneas de mudança são múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias.

NIGEL BROOKE

COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector. In: RIDDELL, S.; BROWN, S. (Ed.). *School effectiveness research: its messages for school improvement*. London: HMSO, 1991.

BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM