

ORIGEM E HISTÓRIA DO CONCEITO DE ESCOLAS EFICAZES

ALINE MARIA GOMES LIMA

UFC. Bolsista OBEDUC/CAPEIS. E-mail: alinegomeslima@yahoo.com.br

WIRLA RISANY LIMA CARVALHO

UFC. Bolsista DS/CAPEIS. E-mail: wirлар@gmail.com

Introdução

Os discursos de políticos, empresários da educação e educadores, nos últimos anos, têm trazido a Educação como instrumento capaz de modificar o meio, as pessoas, o oferecimento de condições de melhoria de vida, de desenvolvimento das sociedades, suas ciências, minimizando suas diferenças socioeconômicas e culturais. Portanto, nesse contexto, as políticas públicas educacionais apareceram como fundamentais na consolidação dessas mudanças (LIMA, 2012).

Portanto, o objetivo deste artigo é discorrer sobre o percurso histórico da formulação do conceito do que é uma escola eficaz, bem como quais são suas características, para que as políticas públicas educacionais se beneficiem desse conhecimento para repensar seus planejamentos e tomadas de decisão ligadas à busca de qualidade e melhoria das condições do contexto escolar, de todos os seus agentes e beneficiários.

Quanto ao conceito de Escola Eficaz, Lima (2012, p.36) esclarece que este foi se modificando ao longo do tempo, sendo relacionado à “[...] eficiência, com a equidade, com a agregação de valor e efeito escola, com escolas em melhorias, ao longo das quatro gerações.” Este foi originado para dar ciência e norte aos gestores dessas políticas, a fim de se buscarem parâmetros para futuros planejamentos em gestão educacional, visando às tomadas de decisão (LIMA, 2012).

Na primeira geração, na década de 1960, com os estudos de Coleman (1966 apud BROOKE; SOARES, 2008) o conceito de eficá-

cia foi pertinente à eficiência, ou seja, estava relacionado aos resultados acadêmicos obtidos diretamente pelos alunos, “[...] divididos entre a proporção de alunos que continuavam os estudos no ensino médio ou com as notas obtidas nos exames” (LIMA, 2012, p.36).

Lima (2012, p. 36) afirma que:

O conceito utilizado passou a ser definido com base na noção de que a capacidade da instituição escolar ia além do que seria esperado, adicionando valor extra às aprendizagens dos alunos, considerando as características iniciais deles, antes de ingressarem na instituição, dando origem à segunda geração de estudos. Então, as pesquisas realizadas concentravam-se em comparar as instituições estudadas com um padrão nacional ou pela determinação do perfil dos alunos que estudam na instituição ao longo do tempo.

No entanto, Mortimore (1988 apud BROOKE; SOARES, 2008) forneceu “[...] uma nova maneira de realizar estudos sobre a eficácia, abandonando a comparação de instituições com um padrão nacional e a determinação de perfil dos alunos e passando para o de acrescentar valor extra” (LIMA, 2012, p. 37). Perpetrada desta forma, a designação de escola eficaz foi utilizada para instituições que “adicionassem sucesso ao desempenho de seus alunos, além do que eles já possuíam ao entrar nas escolas. Agora, as pesquisas poderiam comparar semelhantes com semelhantes” (LIMA, 2008; LIMA, 2012, p.37).

O conceito de valor acrescentado do efeito escola foi bastante utilizado para determinar a eficácia das escolas, uma vez que os investigadores podiam considerar antecedentes ocasionados pelos alunos, suas aptidões, a influência do seu ambiente familiar e de seus pares. Lee (1989 apud BROOKE; SOARES, 2008), procurou a utilização de um método estatístico denominado de Modelos Hierárquicos Lineares. Em seus estudos, abordou várias variáveis e correlacionando-as ao aprendizado dos alunos. Essa pesquisa dividiu-se em duas linhas e fez comparações entre setores, da mesma

forma comparou alunos de escolas católicas, particulares, do ensino médio com escolas públicas, concluindo que “as características organizacionais das escolas influenciam tanto o desempenho dos alunos dentro das escolas quanto a distribuição deste desempenho entre os alunos com “backgrounds” sociais diferentes” (LEE, 2000, p. 273 apud BROOKE; SOARES, 2008; LIMA, 2012).

Lima (2012, p.38) elucida que “o grande número de estudos voltados para o efeito da escola, para a definição das principais características que poderiam afetar o seu desempenho, a fim de suprir a necessidade de informações regulares e confiáveis sobre os alunos, ao longo de um período [...]” foi o maior motivo de uma exigência maior em sua definição.

Desta forma, a eficácia não seria definida apenas pelo efeito produzido pela escola, face à imprecisão do efeito da escola para todos os alunos. Assim, surgiu uma terceira geração de estudos sobre isso, representada pelos estudos de Sammons et al (1995 apud BROOKE; SOARES, 2008), conceituando: “Eficácia não é um termo neutro. Definir a eficácia de uma determinada escola sempre requer escolhas entre diferentes valores e que o critério de eficácia seja assunto de debate político” (FIRESTONE, 1991 apud SAMMONS, 1995, p. 342), ampliando assim o conceito de eficácia e, com a anuência desses estudos, definiu onze características presentes nas escolas eficazes.

A quarta geração, desenvolvida por Gray et al. (1999 apud LIMA, 2008) deu origem ao conceito de eficácia escolar relacionado às escolas em melhorias (*improving School*). Definiu uma escola em melhorias como “uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo, ou seja, que assegura melhorias, ano após ano, nos resultados de coortes sucessivas de anos similares” (GRAY, 1999 apud LIMA, 2008, p. 38; LIMA, 2012).

Em seus estudos, Gray et al. (1999 apud LIMA, 2008) descreveram cinco critérios para avaliar as melhorias desenvolvidas por uma escola. O primeiro critério utilizado foi o relato de pessoas da

instituição (diretores, vice-diretores, supervisores, coordenadores) sobre as mudanças ocorridas na escola, sua evolução. Uma avaliação sobre como era antes e acerca de como estaria naquele momento. O segundo critério foi mais específico. As escolas estudadas deveriam estar inseridas em programas de eficácia, há pelo menos três anos e o estudo desenvolvido contrapôs o relato do diretor com as observações feitas pelos investigadores. O quarto critério utilizado estava relacionado com o juízo de valor que os inspetores escolares fizeram sobre as mudanças ocorridas. E o quinto critério relacionava-se ao desempenho dos alunos em testes (LIMA, 2012, p.38).

A observância maior é de que as características propostas por Sammons et al (1995 apud BROOKE; SOARES, 2008), apesar do grande número de conceitos utilizados para a realização de estudos sobre a eficácia escolar, são as mais utilizadas ainda hoje e foram eleitos por outros autores um conjunto de características a serem relacionadas com alguns critérios de escolha referenciados à eficácia das escolas, como: i) a amostra das escolas; ii) a escolha de medidas de resultados; iii) o controle adequado para assegurar que semelhantes são comparados a semelhantes; iv) a metodologia utilizada para estudo dessas características; e v) o tempo dedicado a essas pesquisas (LIMA, 2012).

Algumas características-chave foram definidas para evidenciar os fatores que influenciavam na eficácia escolar, baseando-se nos pressupostos defendidos por Sammons et al. (1995 apud BROOKE; SOARES, 2008): i) liderança profissional; ii) visão e finalidades partilhadas; iii) ambiente de aprendizagem; iv) concentração no ensino e na aprendizagem; v) ensino resoluto; vi) expectativas elevadas; vii) reforço positivo; viii) monitoração do progresso; ix) direitos e responsabilidades dos alunos; x) parceria escola-família; xi) uma organização orientada aprendente (LIMA, 2012).

As características supracitadas são muito utilizadas como embasamento para outros estudos, de forma que suas adaptações

e relações sejam melhor estabelecidas entre as características estudadas e seus resultados. Não devendo, desta feita, serem utilizadas de forma mecanizada sem as inserir nos contextos próprios a que pertencem e, sim, como ponto de partida.

No entanto, para que entendamos a origem e a história das escolas eficazes, temos de voltar um pouco para entender como se deu o contexto das pesquisas pioneiras que levantaram toda a conceituação de Escola Eficaz.

As Pesquisas Pioneiras

Na década de 1960, nos Estados Unidos, decretou-se uma lei, parcialmente exposta abaixo, onde se determinava a realização de uma pesquisa em todas as escolas para que pudessem conhecer sua realidade, seus alunos, aprendizagens, desempenhos, professores, origens, instalações, pontos fortes, necessidades, o ensino ministrado, o salário de seus professores, o seu envolvimento. Em meio a um contexto de conflitos inter-raciais, necessidades de reformulação das escolas e do sistema educacional dos EUA, buscando tornar a sociedade mais igualitária e justa, cedendo à pressão dos menos favorecidos e oprimidos pelo sistema capitalista, o Governo ianque tinha a finalidade de conhecer a realidade escolar e suas especificidades (LIMA, 2012).

A realização desse trabalho meticuloso, que tinha por objetivo refletir a realidade vivenciada e modificar as relações sociais e a vida de seus cidadãos, foi descrito na Seção 402 da Lei de Direitos Cíveis de 1964:

Seção 402: O comissário deve conduzir um survey e fazer um relatório para o Presidente e para o congresso, dentro de período de dois anos da promulgação desta Lei, sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos

os níveis, nos Estados Unidos, seus territórios, e possessões e o Distrito de Columbia (HOWE, 1970, p.23 apud LIMA, 2012).

Desta feita, iniciou-se um período importante para a história dos norte-americanos que influenciariam também outras culturas e países, sendo base pioneira da maior pesquisa já realizada na história das Ciências Sociais onde desenvolveriam renovados conceitos, outras formas de olhar a escola e seus agentes (LIMA, 2012; MOSTELLER; MOYNIHAN, 1972 apud BROOKE; SOARES, 2008).

Lima (2012, p. 31) esclarece que foram cerca de 570 mil alunos, com 60 mil professores, em 4.000 escolas que participaram dessa pesquisa. Buscando-se, primordialmente, responder a quatro questões:

[...] i) o grau de segregação dos grupos étnicos e raciais a que eram submetidos nas escolas públicas; ii) se as escolas estavam oferecendo oportunidades educacionais iguais para todos, com equidade, observando os indicadores de qualidade educacional e de desempenho; iii) o uso de testes padronizados para verificação do desempenho dos alunos e suas aprendizagens; iv) investigar e estabelecer relações entre o desempenho dos alunos e os tipos de escolas que frequentavam.

Desta forma, era imperativo conhecer todos os matizes escolares, como: as características estruturais, físicas, pedagógicas e administrativas, como seus laboratórios, bibliotecas, material didático, salas de aulas entre outros; da mesma forma, as características relacionadas com o currículo, as práticas pedagógicas, a formação de professores e suas práticas de ensino, habilidades e outras características administrativas, como gestão, estrutura organizacional, relacionamento interpessoal, características dos alunos, suas atitudes, desempenhos acadêmicos, a formação de seus pais, suas influências, o tempo dedicado aos filhos e, por fim, as relações estabelecidas entre o socioeconômico e o futuro (LIMA, 2012).

O relacionamento das características objetivas e subjetivas, entretanto, a fim de justificar um resultado observado necessitaria de técnicas cuidadosas de análise de dados. Um grande número de pesquisadores coletaram estes dados, utilizando-se de questionários, testes de desempenho e observações. Apesar de dificuldades como perda de alguns dados, relatórios incompletos, afastamento de alguns especialistas, não houve algo contundente que pudesse invalidar a pesquisa. Seus achados influenciariam sobremaneira a visão sobre a escola, sua função social e a possibilidade de mudar a vida das pessoas (LIMA, 2012).

Alguns resultados obtidos em testes de desempenho em escolas de 1^a a 12^a séries, tidos como vexatórios para as instituições escolares, “mediam habilidades em leitura, matemática, conhecimentos gerais, habilidade verbal e não verbal que, tinham como objetivo verificar se a escola estava oferecendo condições do aluno progredir” (LIMA, 2012, p. 32).

Revelaram, pois, melhores resultados para etnias brancas, em todos os níveis, com crescimento proporcional quando avançavam nas séries subsequentes. As distâncias, desta forma, aumentavam apesar de algumas diferenças regionais consideradas insignificantes. As diferenças entre os alunos de uma mesma escola se mostraram maiores do que entre instituições escolares diferentes. Constatou-se que as melhorias feitas em estruturas físicas influenciavam mais no desempenho dos resultados de alunos pobres que nos resultados de alunos abastados. No aspecto socioeconômico foi similar o efeito de aprendizagem dos alunos. Apresentou-se a valorização da educação pelos pais de um aluno como fator determinante no seu desempenho, pois, inferiu-se que quando se tem consciência de que se pode mudar sua situação pela escola, o desempenho melhora.

Em razão dos resultados supracitados, a pesquisa concluiu que o esforço pessoal dos alunos é mais importante do que as outras características pesquisadas, porquanto as condições escolares eram semelhantes (LIMA, 2012).

Lima (2012, p. 32) apresenta que a pesquisa realizada levava em consideração:

[...] características de insumos (*inputs*) que influenciam nos resultados (*outputs*). As características das instituições estudadas foram divididas em três categorias. A primeira, denominada de professores, investigou formação e salário; a segunda, chamada de equipamentos, se voltou para o número de livros por aluno na biblioteca, existência de laboratório de ciências, despesas por aluno, as infraestruturas, como idade do edifício e o currículo com maior ou menor extensão dos programas, número de horas de ensino; e a terceira conhecida como características dos grupos ou turmas, em que os alunos estavam divididos em grupos pela composição social e étnica e por tamanho da turma.

O Relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais (MOSTELLER et al., 1972 apud BROOKE; SOARES, 2008), que modificou o conceito de “Igualdade de Oportunidades”, onde os resultados foram publicados, relacionava anteriormente esta expressão aos insumos das escolas, como instalações físicas, treinamento dos professores, incluindo a composição racial e, após a divulgação dos resultados, a Igualdade de Oportunidades passou a ser medida pelos resultados escolares, trazendo grandes mudanças para a sociedade dos Estados Unidos da América (LIMA, 2012).

Nesse relatório trouxeram alguns resultados relacionados aos efeitos das escolas e das classes sociais em que os grupos estavam inseridos. Constatou-se que as condições em que os grupos eram submetidos, de segregação racial, do pouco incentivo dado pelos pais, até a condição socioeconômica, eram determinantes para os baixos resultados, muito mais do que as condições das escolas e sua infraestrutura (LIMA, 2012; MOSTELLER E MOYNIHAM, 1972 apud BROOKE; SOARES, 2008).

Concluiu-se, dentro do todo exposto no relatório, que as escolas não faziam diferença e de que mantinham as desigualdades, não

sendo lugares de promoção de igualdade ou de possibilidade de mudanças, com isso, muitos estudiosos foram incentivados a analisar essas inferências e a desenvolver estudos semelhantes em outros países a fim de verificar possíveis variações desse estudo (LIMA, 2012).

Jencks (1972 apud BROOKE; SOARES, 2008), também nos Estados Unidos, também realizou uma pesquisa importante. Seus indicadores, produzidos nacionalmente, foram processados pela pesquisa de Coleman, ensejados por uma pesquisa com cerca de 100 escolas do ensino secundário e tendo os indicativos apontados por estudos de menor escala (LIMA, 2012).

Lima (2012) expõe que a pesquisa supracitada apontou como conclusões que as escolas contribuem minimamente para diminuir as diferenças sociais entre alunos ricos e alunos pobres; a qualidade da educação tem pouca influência nas características pós-escolares, quando relacionadas aos rendimentos no mercado de trabalho; que o sucesso escolar é determinado pelo contexto familiar onde o aluno se encontra; e que os programas de educação compensatória não conseguiram reverter desigualdades cognitivas, somente com a distribuição de renda em toda a sociedade seria possível conseguir igualdade econômica.

Jencks (1972 apud BROOKE; SOARES, 2008), em suas conclusões, ratificava os resultados de Coleman (1966) afirmando a ideia de que as escolas sozinhas não tinham grande efeito sobre o sucesso dos alunos, não contribuindo para uma melhoria social dos estudantes. Desta forma, as conclusões desses estudos influenciaram outros ensaios pelo mundo (LIMA, 2012).

A Inglaterra com o Relatório Plowden (1967) também confirmou na época os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos. As constatações de que as escolas não faziam diferença e de que a influência familiar era mais importante foram confirmadas. Esse estudo foi desenvolvido com uma amostra de três mil alunos, em 173 escolas inglesas, da última série da educação infantil e da 1ª e 4ª séries primária. Sendo que as variáveis estudadas foram divididas

em três categorias denominadas de *Atitude dos pais*, *Condições de domicílio* e *Condições da escola* (CONSELHO CONSULTIVO CENTRAL PARA A EDUCAÇÃO, 1967; LIMA, 2012).

Lima (2012, p. 34) abordando a primeira categoria do estudo acima descrito, esclarece que:

[...] os pesquisadores investigaram, com entrevistas junto aos pais, alguns fatores como i) com que idade queriam que os filhos deixassem a escola e qual a escola secundária de sua preferência; ii) se visitavam a escola, se procuravam o diretor e os professores para saberem das atividades domiciliares, o tempo dedicado para sua execução; iii) o tempo de convivência com os filhos; iv) se estavam registrados em alguma biblioteca, quantos livros tinham em casa e qual o nível de letramento da família, obtido através do tempo dedicado à leitura, de pais e filhos.

Em uma segunda categoria, indagaram sobre as condições dos domicílios, itens de conforto, tamanho da família, trabalho dos pais e renda obtida, assim como a educação dos pais e sua formação escolar. Já na terceira, voltaram-se para a organização, seu tamanho, suas turmas e os critérios de organizar as turmas, todas essas abordagens relativas à investigação da escola (LIMA, 2012).

Relativo às categorias acima, encontraram-se resultados significativos, onde, na primeira categoria relacionada com as atitudes dos pais, concluiu-se que o interesse destes pela educação dos filhos foi maior nos primeiros anos de escolaridade. Uma vez que se achavam mais preparados para ajudar nas tarefas escolares, gerou nesse acompanhamento uma influência na intenção de que os filhos terminassem a escola primária. Esse papel desempenhado pela atitude dos pais foi mais constatado entre os filhos mais velhos (LIMA, 2012).

Nas questões relacionadas com as condições dos domicílios, presentes na segunda categoria, despontaram revelações de que famílias menores tendem a dar maior atenção aos filhos e à educação, assim como “as relacionadas com a formação dos pais revelaram

que a formação destes influencia nas perspectivas e no incentivo de os filhos continuarem os estudos” (LIMA, 2012, p. 34).

Lima (2012, p. 34) apresentando esse contexto descreve que:

Apesar de confirmarem a importância da família, alguns dos resultados sinalizaram a possibilidade de investimentos nas classes mais desfavorecidas para melhorar as condições da educação. Assim, a escola continuava a ser considerada sem muita importância. Para reverter essa ideia, muitos outros países foram desenvolvendo estudos semelhantes para acabar com o ceticismo pessimista criado em torno das instituições escolares.

Em 1979, na França, Cherkaoui desenvolveu um estudo que analisou os resultados produzidos pelo relatório Coleman, dando ênfase maior ao “efeito composição” que estavam relacionados às minorias étnicas e aos grupos sociais desfavorecidos. Nesse contexto, “concluiu que as escolas tinham efeitos diferentes para os alunos, ajudando a reforçar a ideia de que a escola não poderia ajudar na reestruturação da sociedade, na melhoria das condições de vida dos grupos menos favorecidos” (LIMA, 2008; LIMA, 2012, p. 35).

O Movimento das Escolas Eficazes

Com a reação desenvolvida por estudiosos contrários a todas essas afirmações destacadas anteriormente, nasceu o movimento conhecido como escolas eficazes.

Lima (2012, p. 35) afirma que sua necessidade veio em decorrência da comprovação “de que as escolas podem estabelecer o diferente na vida das crianças, uma vez que elas precisam frequentar escolas para adquirir certos conhecimentos e vivenciar experiências só possíveis no ambiente escolar”.

A evolução desse movimento, dividido em quatro gerações (BARROSO, 1996 apud LIMA, 2008), foi descrito em cinco momentos de delimitação de campo do saber, definidas por Nóvoa (1995) (LIMA, 2012).

A primeira geração representada por Coleman e Jencks (1966 apud BROOKE; SOARES, 2008), dentro desse percurso histórico, “buscou medir os efeitos dos programas de democratização do ensino e a influência recebida pelos grupos étnicos raciais, por meio do rendimento dos alunos, das relações estabelecidas entre as instituições que os alunos frequentavam, seus ambientes sociais e familiares” (LIMA, 2012, p. 35).

Rutter (1979 apud BROOKE; SOARES, 2008) desenvolveu os estudos da segunda geração aonde veio redarguir as compreensões da geração anterior, adotando como referencial os resultados desta geração. Seus estudos focalizaram as relações estabelecidas no contexto escolar, levando em consideração outras características do processo, relacionadas com o clima das instituições. Desta forma, “apontou críticas à geração anterior em virtude dos instrumentos de medidas utilizados e do tipo de análise dos dados” (LIMA, 2012, p.35).

Na década de 1990, a terceira geração caracterizou-se pela qualificação dos aspectos fixados na geração anterior. E, por fim, a quarta geração, ainda tendo seu início no final da década de 1990, voltou-se “para a junção entre os estudos sobre a eficácia das escolas e o dos programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino” (LIMA, 2012, p. 35).

Enfim, o Movimento das Escolas Eficazes teve suas quatro gerações básicas de criação de conhecimentos, contudo suas investigações não param, pois, nesse sentido de dinamismo, continuam a ser aprimoradas com o tempo e a construção dinâmica do fazer no contexto escolar e na própria idealização de uma política pública educacional aprimorada.

Considerações Finais

Dentro do todo apresentado, Lima (2012) afirma que muitos aspectos da pesquisa desenvolvida por Coleman (1966 apud

BROOKE; SOARES, 2008) foram questionados, entre eles o fato de que a comparação estabelecida entre desiguais, as medidas usadas e os métodos de análise estatística empregados deixavam dúvidas.

Lima (2012, p. 36) descreve que desde essa época, a escola foi sendo revelada em suas particularidades e outros estudos abordaram:

[...] aspectos como efeitos institucionais, *ethos* escolar, gerenciamento de grupo em sala de aula, valores, normas de comportamento na escola, expectativas e padrões, modelos oferecidos pelos professores, *feedback*, consistência dos valores da escola, aceitação das normas pelos alunos, condições gerais e atitudes do corpo docente para com o aluno, alunos em posições de responsabilidade, sucesso e desempenho, dentre outros.

Nesse contexto, todos esses estudos foram muito importantes, pois contribuíram para uma formulação do conceito do que é uma escola eficaz, bem como quais são suas características, não somente ligadas ao bom desempenho em testes (LIMA, 2012).

Dentro dessa perspectiva, concluímos que as políticas públicas educacionais se beneficiaram de todas essas pesquisas e da formulação desse conceito de Escola Eficaz, pois procuram hoje se nortear por essas investigações, buscando sempre uma cultura de melhoria e qualidade nas condições do ensino e na importância da escola, junto à família, nas sociedades de uma forma geral, beneficiando indubitavelmente, em primeiro lugar, os alunos que lá estão.

Referências Bibliográficas

COLEMAN, S. James. Desempenho nas Escolas Públicas. In BROOKE, Nikel; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GRAY, Jonh. Desenvolvendo Métodos de Valor Agregado para a Avaliação da Escola. As experiências de três autoridades educacionais

- locais. In Brooke, Nikel; Soares, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- HOWE, Harold. Carta de Entrega do Relatório sobre Igualdade de Oportunidades Educacionais. In BROOKE, Nikel; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- JENCKS, Christopher. Desigualdade no Aproveitamento Educacional. In BROOKE, Nikel; Soares, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEE, E. Valerie. Utilização e Modelos Hierárquicos Lineares para Estudar Contextos Sociais. O Caso dos Efeitos da Escola. In Brooke, Nikel; Soares, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LIMA, Jorge Ávila de. *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.
- LIMA, A.M.G. *Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza-Ce*. Dissertação. Mestrado. 126f. Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 2012.
- MAUGHAN, Barbara; Mortimore Peter; Ouston, Janet; Rutter Michael; Alan Smith. Estudos Anteriores. In Brooken, Nikel; Soares, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MOSTELLER, Frederick; Moynihan P. Daniel. Um Relatório Inovador. BROOKE, Nikel; Soares, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, Antônio *As Organizações escolares em análise*. 2ªed. Dom Quixote, 1995.
- SAMMONS, Pam. As Características – Chave das Escolas Eficazes. In Brooke, Nikel; Soares, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.