

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: A LITERATURA IBERO-AMERICANA EM QUESTÃO

EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS
ADOLFO IGNACIO CALDERÓN

RESUMO

Este artigo aborda a literatura acadêmico-científica sobre as boas práticas escolares numa perspectiva panorâmica, enfocando a produção científica no espaço ibero-americano. Trata-se de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento, resultante de rigoroso levantamento bibliográfico, em que se identificam concepções subjacentes, tendências e principais abordagens na literatura estudada. Constata-se, no contexto luso-brasileiro, a tendência de uma discussão politizada e questionadora dos referenciais ideológicos subjacentes às boas práticas escolares, ao passo que, no contexto espanhol, predomina uma comunidade científica que, desde um ponto de vista sistêmico, estuda as boas práticas sob o prisma da construção de uma escola eficaz.

* Uma versão preliminar deste artigo está publicada nos anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação, realizado em Bauru, em 2014.

PALAVRAS-CHAVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO •
BOAS PRÁTICAS ESCOLARES • **ESCOLAS EFICAZES** •
PRODUÇÃO ACADÊMICA IBERO-AMERICANA.

RESUMEN

Este artículo aborda la literatura académico-científica sobre las buenas prácticas escolares desde una perspectiva panorámica, enfocando la producción científica en el espacio iberoamericano. Se trata de una investigación sobre el estado del conocimiento, resultante de riguroso relevamiento bibliográfico, en el que se identifican concepciones subyacentes, tendencias y principales abordajes en la literatura estudiada. Se constata, en el contexto luso-brasileño, la tendencia de una discusión politizada y cuestionadora de los referentes ideológicos subyacentes a las buenas prácticas escolares, al paso que, en el contexto español, predomina una comunidad científica que, desde un punto de vista sistémico, estudia las buenas prácticas bajo el prisma de la construcción de una escuela eficaz.

PALABRAS CLAVE RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO • BUENAS PRÁCTICAS ESCOLARES • ESCUELAS EFICACES • PRODUCCIÓN ACADÉMICA IBEROAMERICANA.

ABSTRACT

This article discusses academic and scientific literature regarding good school practices in a panoramic perspective, focusing on the scientific production in the Ibero-American context. It is a study on the state of knowledge, resulting from a thorough bibliographic survey to identify underlying concepts, trends and main approaches in the literature studied. In the Luso-Brazilian context there is the tendency of a politicized and probing discussion of the underlying ideological references to good school practices, whereas, in the Spanish context, there is a predominance of a scientific community which, based on a systemic point of view, studies the best practices under the prism of the construction of an effective school.

KEYWORDS BIBLIOGRAPHIC SURVEY • SCHOOL BEST PRACTICES • EFFECTIVE SCHOOLS • IBERO-AMERICAN ACADEMIC PRODUCTION.

INTRODUÇÃO

Em 1996, mesmo ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2010), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançou a obra “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecida como relatório Delors, no qual foram proclamados ao mundo globalizado os quatro pilares da educação (DELORS, 2000). Nesse documento, defendia-se explicitamente que informações a respeito das boas práticas, no âmbito educacional, podiam contribuir para a renovação da educação.

Aproximadamente dez anos depois, em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), deu início ao projeto “Boas Práticas na Educação” com o lançamento da obra *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE* (BRASIL, 2005), cujo objetivo era analisar as boas práticas escolares e as ações inovadoras desenvolvidas no município de Sobral, no estado do Ceará, que contribuíram para a melhoria do desempenho escolar.

De acordo com Goulart, então diretora de tratamento e disseminação de informações educacionais do Inep, o projeto surgiu diante da necessidade de ir um pouco além da análise que o Inep vinha fazendo sobre os resultados do Censo Escolar e dos processos de avaliação, já que era

[...] preciso buscar nas redes estaduais e municipais, nas escolas ou nas organizações não governamentais que atuam com a temática, exemplos de experiências e práticas inovadoras que indicassem que esforços estavam sendo empreendidos para mudar essa situação. E com resultados! Nascia, assim, o projeto “Boas Práticas na Educação”. (BRASIL, 2005, p. 11)

Com o lançamento desse livro sobre a experiência de Sobral, introduziu-se o entendimento – predominante não somente no âmbito governamental, mas também nas agências multilaterais – sobre o que seriam as boas práticas escolares: “experiências e práticas inovadoras”, “com resultados”, relacionadas aos sistemas de avaliação do desempenho escolar, “exemplos concretos, com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais” (BRASIL, 2005, p. 11). A divulgação da experiência de Sobral, considerada uma boa prática, estava dirigida, sobretudo, aos gestores municipais e escolares do Brasil, que poderiam “se inspirar nela para introduzir ou aperfeiçoar suas próprias práticas” (BRASIL, 2005, p. 14), uma vez que, entre outras características, nessa experiência, os resultados foram:

[...] medidos por avaliações externas, por monitoramento permanente da escola, expostos em grandes gráficos colados na entrada da escola, à vista de todos – “gestão à vista”, como é corretamente chamada por eles –, comparando anos passados com o ano corrente, indicando a frequência de alunos e de professores e as taxas de rendimento e de transição. Tudo ali, claro, transparente, disponível para quem se interessasse. (BRASIL, 2005, p. 13)

Ainda na segunda metade da década de 2000,¹ o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o MEC realizaram o es-

1 Entre os estudos citados aqui, não se inclui o trabalho “Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas”, promovido pela Unesco para analisar experiências desenvolvidas em escolas públicas das regiões metropolitanas de 14 unidades da Federação, escolhidas por terem prevenido e enfrentado situações de violência nas escolas (ABRAMOVAY, 2003). Esse estudo adota a expressão boas práticas, mas sem vinculação com a melhoria do desempenho escolar ou com as avaliações em larga escala.

tudo *Aprova Brasil, o direito de aprender* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2007), com o objetivo de identificar as boas práticas escolares que colaboraram para o elevado desempenho dos alunos de 33 escolas brasileiras na Prova Brasil. Importante destacar que, de acordo com o documento *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas* (BRASIL, 2007a), as boas práticas apontadas contribuíram para alicerçar as diretrizes que orientam o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b). O Unicef destacou, de maneira bastante evidente, o conceito adotado para as boas práticas escolares: “um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2007, p. 30).

Segundo esse estudo, as boas práticas escolares estão relacionadas com a melhoria da aprendizagem e a elevação dos indicadores de desempenho. Contudo, deixa-se claro que as boas práticas escolares não devem ser entendidas como receitas prontas e acabadas, meramente copiadas e seguidas por todas as escolas, mas sim disseminadas e adaptadas a novos contextos, servindo como sugestões ou orientações para outras escolas.

Em 2008, novamente em conjunto com o governo brasileiro, o Unicef empreendeu um novo estudo, denominado *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2008), com o objetivo de identificar boas práticas escolares em 37 redes municipais de ensino no Brasil, selecionadas com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Também em 2008, o Banco Mundial, em parceria com o governo brasileiro, publicou o estudo *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino* (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIM, 2008, p. 20), no qual foram destacadas como boas práticas as ações de gestão escolar que, considerando o contexto socioeconômico das regiões, “levaram determinadas redes escolares a obterem um resultado melhor do que o esperado”.

Assim como a pesquisa desenvolvida em Sobral/CE (BRASIL, 2005) e o estudo *Aprova Brasil: o direito de aprender* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2007), em 2010, a pesquisa *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*, conduzida pelo MEC e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), definiu as boas práticas como ações inovadoras, executadas por escolas que se destacaram das demais por alcançarem bons resultados nas avaliações em larga escala.

Na análise de todos esses estudos, percebe-se uma vinculação expressa, por parte das agências multilaterais e dos órgãos governamentais, entre as boas práticas escolares, as avaliações em larga escala e a melhoria dos resultados da aprendizagem. São estudos que podem ser englobados dentro do campo das escolas eficazes, que, de acordo com Murillo Torrecilla (2005), são aquelas que promovem de forma duradoura o desenvolvimento global de todos e cada um de seus alunos, indo além do esperado tendo em conta suas condições prévias, ao mesmo tempo em que fomentam o desenvolvimento da comunidade educativa.

Trata-se de estudos que apresentam abordagens sistêmicas, preocupadas com o funcionamento e aprimoramento dos sistemas escolares, em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos, e que podem ser enquadrados no paradigma do consenso, o qual acena para uma preocupação com a busca do equilíbrio, da ordem e da eficiência do sistema, dentro de uma lógica da racionalidade instrumental (SANDER, 1984). Essa abordagem teórica revela-se antagônica à do paradigma do conflito, que surgiu “no contexto da sociologia política enunciada por Marx e Engels” (SANDER, 1984, p. 89), a qual, especificamente na área da educação, se caracteriza por “empreender uma crítica radical do pensamento pedagógico liberal” (SANDER, 1984, p. 76).

Embora para alguns pesquisadores da área das ciências da educação, a ideia de construir uma escola eficaz tenha uma conotação negativa, confundindo-se com o campo da produtividade educacional de uma perspectiva economicista, Murillo Torrecilla (2005) é enfático ao afirmar que os estudos sobre eficácia escolar, sobretudo os que se referem

às boas práticas, são essencialmente pedagógicos, voltados a analisar os processos, as medidas e as ações por meio dos quais as escolas conseguem atingir seus objetivos e suas metas educacionais. Apesar de sua natureza pedagógica, direcionada para a melhoria das práticas de aprendizagem e da qualidade da escola, como argumentam Murillo Torrecilla e Hernández Castilla (2011, p. 4), esse campo de estudo tem sido criticado por ter uma “visão mecanicista do processo educativo, e, com isso, neoliberal”, sendo incluído no “paradigma tecnocrático-positivista”, sem antes se discutir e pensar em sua real contribuição para a melhoria da escola.

De acordo com Sander, na contemporaneidade existe uma tendência na administração da educação, marcada por uma renovada transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a educação, “ênfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação” (SANDER, 2009, p. 75).

É precisamente no contexto da expansão da nova gestão pública, com todo seu arcabouço em termos de metodologias, técnicas e estratégias de gestão, que não se restringem somente ao âmbito educacional, que “organizações do tipo OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico], Banco Mundial ou gabinetes de consultorias que elaboram e difundem *‘the best practices’* (as melhores práticas)”, entendem por boas práticas “a reunião de novas ideias de gestão ou novas tecnologias de gestão que guiam as reformas da gestão pública nos países”, expressão amplamente difundida pela OCDE (TINOCO, 2010, p. 187).

Considerando o panorama traçado, o presente artigo aborda o estado do conhecimento sobre as boas práticas no contexto escolar, a fim de analisar as concepções subjacentes, as tendências e as principais abordagens existentes na literatura acadêmico-científica produzida no âmbito universitário do espaço ibero-americano em torno das boas ou *buenas* práticas escolares.

O presente trabalho pretende responder a algumas interrogações, sem respostas na literatura científica, que surgiram de pesquisas aplicadas, realizadas sob a coordenação do segundo autor deste artigo, para atender às demandas e necessidades de uma secretaria estadual de educação e de uma organização pública não estatal do setor patronal, ambas interessadas em identificar e avaliar as boas práticas escolares existentes nas redes educacionais que se encontram sob suas responsabilidades, tomando como parâmetro unidades escolares que se destacaram em seus sistemas de avaliação educacional.²

Diferentemente das pesquisas científicas realizadas no âmbito acadêmico-universitário, que possuem um tempo mais longo para amadurecer e produzir os resultados, as pesquisas aplicadas geralmente apresentam um caráter altamente pragmático-instrumental, exigindo a obtenção de resultados de forma rápida que atendam às necessidades das organizações que demandaram o estudo.³

Ao tentar encontrar uma literatura que permitisse fundamentar teoricamente os estudos solicitados, optou-se por tomar como referência os estudos já mencionados, promovidos pelo MEC e por agências multilaterais, como o Banco Mundial, o BID, a Unesco e o Unicef, já que, com base em um levantamento bibliográfico preliminar e não sistemático, encontrou-se na literatura acadêmica brasileira um discurso acentuadamente crítico em relação às pesquisas sobre boas práticas escolares, destacando-se em tom de denúncia seu viés neoliberal, sua vinculação negativa com os interesses das agências multilaterais e dos governos e a estreita vinculação existente, também negativa, entre as boas práticas, os resultados das avaliações em larga escala e os índices de desempenho escolar (FREITAS, 2004; MARCHELLI, 2010; OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014). De forma diferente dessa abordagem percebida na literatura universitária, nas publicações governamentais e nas promovidas pelas agências multilaterais, as “boas práticas escolares” geralmente encontram-se vinculadas, de forma proativa, com a melhoria da educação via desempenho escolar. Nessa ótica, as boas práticas associam-se ao alcance de metas preestabelecidas para

2 No caso do poder público, tinham a necessidade de identificar e avaliar as boas práticas que contribuíram para que determinadas escolas tivessem atingido elevado desempenho nas avaliações estaduais da educação básica. Por sua vez, no caso da organização pública não estatal, havia a preocupação em abordar as boas práticas existentes em unidades escolares que tiveram desempenhos positivos em seus sistemas institucionais de avaliação.

3 Retomando os estudos de MacDonald (2000), as atividades realizadas pelos pesquisadores como consultores na área de avaliação que prestam serviços para organizações governamentais, ou não governamentais, assumem diversos tipos de nuances, de acordo com as expectativas e os objetivos das instituições demandantes de seus serviços. Cada prestação de serviços se configura em um contexto específico e, em alguns casos, “o avaliador aceita os valores daqueles que o contratam e fornecem informações que ajudam a atingir seus objetivos políticos”, ao passo que em outros casos se oferece “a validação externa de uma dada política em troca da aceitação das recomendações feitas pelo avaliador” (MACDONALD, 1982, p. 16-17). Existem casos em que o “avaliador não tem nenhuma independência e nenhum controle sobre o uso que será feito das informações por ele fornecidas”, o relatório final acaba indo para os arquivos da organização contratante, não havendo nenhuma divulgação pública dos resultados, como também há situações em que “os contratos celebrados garantem ao avaliador a não interferência do cliente e o direito de propriedade sobre o estudo realizado”, o qual chega a ter seus resultados publicados em revistas científicas (MACDONALD, 1982, p. 17).

a melhoria da aprendizagem escolar, auferidas por meio dos instrumentos de avaliação em larga escala, envolvendo a responsabilização dos agentes escolares sobre o desempenho dos alunos, a premiação e a disseminação das práticas inovadoras.

Diante dessa realidade, surgiram questionamentos que não foram respondidos pelas pesquisas aplicadas, uma vez que não faziam parte das demandas das organizações financiadoras: com base em um estudo sistemático e aprofundado, quais as principais concepções e abordagens teóricas existentes na produção científica brasileira em torno das boas práticas escolares como estratégias para a melhoria do desempenho escolar? Essa visão crítica identificada no levantamento preliminar, que aprecia negativamente o vínculo entre as boas práticas escolares e as agências multilaterais, é uma tendência hegemônica nos trabalhos universitários? Se for hegemônica, quais são os discursos teóricos e os argumentos predominantes? Quais são as abordagens predominantes na literatura acadêmico-científica de outros países ibero-americanos? Quais são as semelhanças e as diferenças existentes?

Com o intuito de responder a essas questões, realizou-se uma pesquisa de mestrado⁴ essencialmente bibliográfica, fundamentada nos estudos sobre o estado do conhecimento, que, conforme Ferreira (2002, p. 258), tem como objetivo “mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Adotou-se essa abordagem por se tratar de uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA, 2002, p. 259) que permite o levantamento e a avaliação do conhecimento sobre o tema.

O mapeamento da produção científica foi realizado por meio da pesquisa de artigos científicos em bancos de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),⁵ na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). A busca baseou-se nos seguintes termos em português: boas práticas escolares, boas práticas educacionais e boas práticas

⁴ Este artigo aprofunda, reestrutura e analisa dados apresentados na dissertação de mestrado de Martins (2015), realizada sob orientação do Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón.

⁵ O portal de periódicos da Capes é uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo. Seu acervo contempla mais de 37 mil periódicos com texto completo e dá acesso a revistas indexadas em importantes bases de dados como Scopus, Web of Science, entre outras.

pedagógicas e seus equivalentes em espanhol: *buenas prácticas escolares*, *buenas prácticas educacionales* e *buenas prácticas pedagógicas*. Além disso, considerando-se a ínfima quantidade de artigos científicos brasileiros que abordam as boas práticas escolares e, ainda, a expressividade do maior encontro de pesquisadores da área da educação no Brasil, também se pesquisaram estudos apresentados nos eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped.

A busca refinada nos bancos de dados, com os descritores mencionados, resultou em um total de 97 artigos (Tabela 1), muitos dos quais utilizam os termos “boas práticas escolares”, “boas práticas educacionais” ou “boas práticas pedagógicas” sem, contudo, vinculá-los com o desempenho escolar ou com as avaliações em larga escala,⁶ e objetivam estudar assuntos específicos, relacionados com várias áreas do conhecimento e diversos níveis de ensino.

⁶ Um exemplo é o artigo de autoria de Viviani (2005), que analisa a evolução do ensino da disciplina Biologia Educacional na formação de professoras da Escola Normal Paulista. Outro exemplo é o artigo de Ricoy e Couto (2014), pesquisadores da Universidade de Vigo (Espanha), cujo objetivo foi investigar a percepção dos alunos universitários sobre as boas práticas no ensino com as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nesses artigos, assim como em muitos outros, em nenhum momento se faz vinculação entre as boas práticas escolares, a melhoria do desempenho escolar e a avaliação em larga escala e, portanto, foram desconsiderados para a presente revisão.

TABELA 1: Quantidade de artigos sobre boas práticas escolares

DESCRITOR	SCIELO	REDALYC	CAPES	ANPED
Boas práticas escolares	2	2	0	2
<i>Buenas prácticas escolares</i>	0	12	3	0
Boas práticas educacionais	0	2	0	0
<i>Buenas prácticas educacionales</i>	0	2	0	0
Boas práticas pedagógicas	1	11	4	1
<i>Buenas prácticas pedagógicas</i>	0	46	9	0
Total por base de dados	3	75	16	3
Total geral	97			

Fonte: Elaboração dos autores.

Seguindo essa lógica, foram selecionados somente os artigos que relacionam expressamente as boas práticas escolares (ou seus descritores equivalentes) com as avaliações em larga escala e a melhoria do desempenho escolar e, ainda, os que apresentam críticas a essa relação, restando, dessa forma, 20 artigos, os quais compõem o *corpus* referencial do presente estudo. Desse total, sete foram produzidos por pesquisadores de universidades espanholas (MURILLO TORRECILLA, 2005; ESCUDERO MUÑOZ, 2009; LUZÓN et al., 2009; RITACCO

7 Pesquisador da Universidade de Southampton, Reino Unido, que publicou na *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, um artigo em espanhol a respeito dos fatores ou boas práticas que contribuem para a melhoria da eficácia das escolas que se encontram localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas.

REAL; AMORES FERNÁNDEZ, 2011; REBOLLO CATALÁN et al., 2012; SAAVEDRA MACÍAS et al., 2013; RAMOS CORPAS; CASTILLO GARCÍA, 2013), seis em universidades portuguesas (BENAVENTE, 2001; FERNANDES, 2007; COELHO; SARRICO; ROSA, 2008; PACHECO, 2009; GAITAS; SILVA, 2010; BENAVENTE, 2010), um em universidade chilena (CASASSUS, 2011), um em universidade inglesa (MUIJS, 2003)⁷ e oito em universidades brasileiras (CAMPOS, 2005; MARTINS, 2008; SORDI; LÜDKE, 2009; CARDELLI; ELLIOT, 2012; DIAS SOBRINHO, 2012; WERLANG; VIRIATO, 2012; SORDI; FREITAS, 2013; OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014).

Os resultados do estudo realizado são apresentados a seguir em três seções, cada uma dedicada a um país ibero-americano. É conveniente mencionar que não foi criada uma seção específica sobre a produção acadêmica chilena, uma vez que somente encontrou-se um único artigo, de autoria de Casassus (2011), o qual aborda as boas práticas de forma tangencial, referindo-se a elas apenas uma única vez, embora deixe claro seu papel em relação à avaliação estandardizada. Para Casassus (2011), as *mejores prácticas* ou as *lecciones aprendidas* são medidas resultantes do caráter descontextualizado e supostamente científico da avaliação estandardizada, que, teoricamente, podem ser aplicadas em distintos contextos. A vinculação das boas práticas com a avaliação estandardizada ganha contornos negativos, na medida em que o autor critica e denuncia a sua suposta neutralidade, objetividade e o caráter descontextualizado das avaliações estandardizadas, reflexo das orientações das agências multilaterais que estimulam uma política de prestação de contas (*accountability*), baseada em evidência empírica, na ciência, na técnica e na racionalidade, a partir da qual se legitimariam as boas práticas. Como poderá ser observado posteriormente, essa abordagem é a que predomina na literatura brasileira, mostrando um discurso uníssono e potencializador de resistência ao avanço do que Casassus (2011) considera políticas que se inscrevem nas ideias tayloristas de gestão científica, chamadas por Freitas (2012) de neotecnistas.

OS ESTUDOS SOBRE BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NA ESPANHA

Murillo Torrecilla (2005), da Universidade Autônoma de Madri, aponta a escassez de estudos científicos ibero-americanos que analisem a eficácia das escolas e as práticas inovadoras ou as boas práticas escolares. De acordo com o autor, um dos motivos que limitariam a expansão desses estudos seria a crítica negativa, empregada por muitos pesquisadores, a uma possível relação dos resultados dessas pesquisas com as opções políticas adotadas por governos reformadores. Contudo, mesmo diante da constatação de uma possível manipulação epistemológica dos resultados dos estudos sobre as boas práticas, Murrillo Torrecilla (2005) destaca a importância desse campo, que produz resultados essencialmente pedagógicos, revelando importantes elementos das experiências inovadoras e bem-sucedidas, os quais podem se configurar em lições, boas práticas ou fatores escolares que ajudarão as comunidades, no seio de suas especificidades contextuais, a oferecer um ensino mais eficaz e uma educação melhor e mais justa.

Considerando a diversidade de fatores associados ao desempenho escolar, Escudero Muñoz (2009), da Universidade de Múrcia, aponta que as boas práticas têm se tornado um campo de estudos teóricos e práticos, aplicados em amplos domínios das políticas sociais e educacionais. Nessa ótica, o autor propõe um quadro para identificar e conceituar boas práticas no sistema de ensino espanhol, ressaltando a complexidade do conceito e a dificuldade de determinar e identificar o que é uma boa prática. De acordo com o autor, não é possível definir uma boa prática sem bases teóricas, pois, embora seja avaliada por meio de critérios de relevância e pertinência, uma prática considerada boa não pode ser taxada como algo definitivo, livre da ação dos sujeitos e do contexto no qual está inserida.

Numa extensa revisão de literatura e de diferentes abordagens do conceito, Rebollo Catalán *et al.* (2012), da Universidade de Sevilha, descreveram e analisaram estudos sobre boas práticas escolares desenvolvidos em diferentes escolas da região da Andaluzia. A pesquisa resultou na apresentação de um sistema de indicadores de análise com base nos

seguintes critérios: eficácia (atingir os objetivos educacionais), efeito transformador (mudanças na cultura organizacional das escolas), sustentabilidade (sustentação por pelo menos dois anos consecutivos), replicabilidade (a prática pode ser realizada para outras escolas) e legitimidade (adaptação à realidade e às necessidades contextuais de cada comunidade escolar).

O surgimento das boas práticas escolares, de acordo com Rebollo Catalán *et al.* (2012), se dá mediante o protagonismo docente nas instituições de ensino comprometidas com a inovação educacional, criando mudanças positivas nos métodos tradicionais de ensino, por meio de projetos compartilhados com as famílias e com toda a comunidade escolar. Para os autores, as boas práticas estão relacionadas com o cumprimento eficiente dos objetivos de ensino e de aprendizagem, bem como com o cumprimento eficaz das metas educacionais da escola. Para os autores, há, portanto, uma relação entre as escolas eficazes e as boas práticas escolares, as quais podem ser disseminadas em outros contextos com as devidas adequações.

Ancorados no quadro conceitual de análise de boas práticas proposto por Escudero Muñoz (2009), Saavedra Macías *et al.* (2013), da Universidade de Granada, desenvolveram uma escala de observação e avaliação, com foco específico na eficácia das boas práticas junto às comunidades escolares. Apoiados em pesquisas promovidas pela Unesco, os autores aprimoraram o conceito de boas práticas, especificamente para o contexto escolar:

[...] temos considerado uma boa prática como a atividade ou conjunto de atividades que preencham um conjunto de critérios e indicadores de qualidade, e que se certificam como adequadas, pertinentes, ajustadas e apropriadas para o contexto sociocultural do centro em que se desenvolve. (SAAVEDRA MACÍAS *et al.*, 2013, p. 4)

Essa definição de boas práticas, além de estar influenciada pelas orientações e recomendações das agências multilaterais, apoia-se também na utilização de critérios qualitativos para a verificação e a certificação das boas práticas, apontando

a necessidade de adaptação da boa prática ao contexto no qual a instituição de ensino está inserida, para a eficácia de sua implantação.

Ramos Corpas e Castillo García (2013), da Universidade Pablo de Olavide (Sevilha), revisaram a abordagem teórica para o conceito de boas práticas escolares no contexto espanhol e, considerando as diferentes dimensões do âmbito escolar, propuseram um instrumento de caracterização e análise das boas práticas. Concretamente, esse instrumento consiste em um questionário sociométrico detalhado para o estudo das melhores práticas nas escolas secundárias da região da Andaluzia, que tem como objetivo sistematizar todo o processo de realização de uma boa prática, ou seja, desde a justificativa para sua implementação, os objetivos e as metas, as estratégias de ação, os resultados obtidos, até a respectiva discussão de sua validade junto à comunidade escolar. Os autores reconhecem que a expressão “boas práticas” vem sendo utilizada em várias áreas, como negócios, medicina, gestão empresarial, entre outros. Entretanto, apontam que no campo educacional existem múltiplos fatores que interferem em sua constituição, de modo que as boas práticas não podem ser entendidas como protocolos de garantia de qualidade de processos e produtos.

Localizaram-se dois artigos que se debruçam sobre o estudo das boas práticas escolares e dos fatores que impactam o desempenho escolar dos alunos nas escolas de alta vulnerabilidade⁸ social. Muijs (2003), da Universidade de Southampton, fez uma revisão de literatura sobre as evidências em pesquisas internacionais, no que se refere aos fatores e às práticas escolares que contribuem para a melhoria dos resultados da aprendizagem em escolas localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas. Destaca ações voltadas para o ensino e a aprendizagem, por meio do aprimoramento dos métodos de ensino, do trabalho em equipe e da colaboração de todos os que participam do processo educacional, da criação de comunidades de aprendizagem, da liderança eficaz e da criação de uma cultura escolar positiva, entre outros fatores. Também com foco em escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade social, Luzón *et al.* (2009),

8 As escolas de alta vulnerabilidade social também são conhecidas como escolas carentes, escolas localizadas em regiões de risco, escolas em regiões de pobreza, escolas que atendem alunos socioeconomicamente desfavorecidos ou escolas localizadas em zonas socioeconomicamente desfavorecidas.

pesquisadores das Universidades de Granada e de Múrcia, analisaram os resultados de políticas e práticas educativas direcionadas a estudantes em situação de extrema exclusão socioeducativa da Comunidade Autónoma de Múrcia e Andaluzia. Para os autores, uma boa prática nunca pode ser imposta, abstrata, fria ou desconectada da realidade contextual da escola. Nessa ótica, conceituam como boas práticas as iniciativas e as estratégias de aprendizagem destinadas a reduzir as desigualdades escolares, a favorecer a equidade, estimular a reflexão e a colaboração entre as pessoas, ou seja, melhorar a qualidade de vida tanto dos indivíduos quanto dos grupos.

Finalmente, também tendo como foco a região da Andaluzia, Ritacco Real e Amores Fernández (2011), da Universidade de Granada, ao investigarem práticas educativas em programas de apoio e reforço escolar, apontaram que as boas práticas escolares devem ajudar os alunos a desenvolverem suas potencialidades, a adquirirem hábitos de estudo e a nunca desistirem, alcançando o sucesso tanto na escola quanto na vida. Assim, sem associá-las diretamente com os indicadores de desempenho, as boas práticas escolares deveriam estar relacionadas com a oferta de uma aprendizagem significativa e colaborativa, com boas relações interpessoais, estratégias pedagógicas diversificadas e altas expectativas quanto à aprendizagem dos alunos, para o alcance de uma educação qualitativa, crítica e reflexiva.

A LITERATURA SOBRE BOAS PRÁTICAS EM PORTUGAL

Para setores de intelectuais portugueses, as avaliações em larga escala, quando bem estruturadas e com objetivos claros, podem oferecer:

[...] informação de qualidade sobre vários desempenhos do sistema e ser uma alavanca importantíssima para que se possam induzir boas práticas de ensino e de avaliação, promover a investigação e apoiar a tomada de decisões políticas e administrativas aos níveis local, regional e nacional. (FERNANDES, 2007, p. 2)

Ao analisar as principais características do sistema de avaliação da aprendizagem dos ensinos básico e secundário de Portugal, Fernandes (2007), da Universidade de Lisboa, aponta que a avaliação externa pode ter um importante papel na melhoria da aprendizagem. No entanto, o autor é categórico ao destacar a importância de considerar as especificidades contextuais das escolas na realização dessas avaliações. Seguindo com sua crítica, Fernandes (2007, p. 16) ressalta que a história das avaliações externas no sistema de ensino português, “apesar de curta, está recheada de ambiguidades, hesitações e contradições várias”, como a divulgação dos resultados sob a forma de tabelas classificatórias (*rankings*).

Coelho, da Universidade de Coimbra, juntamente com as pesquisadoras Sarrico e Rosa, da Universidade de Aveiro, analisaram a evolução das principais experiências avaliativas no sistema educacional português e apontaram ser “indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos e das esferas escolares” (COELHO; SARRICO; ROSA, 2008, p. 2). Contudo, as autoras apresentam críticas à divulgação dos resultados das avaliações sob a forma de *rankings* fundamentados unicamente no desempenho das escolas, pois “um exercício de *benchmarking* métrico baseado somente nos resultados dos exames não é útil” (COELHO; SARRICO; ROSA, 2008, p. 9). No entanto, para essas autoras, quando realizados de forma adequada e com técnicas sofisticadas – que considerem não apenas os indicadores de desempenho, mas também as características relacionadas ao contexto das escolas e dos alunos –, os *rankings* permitem um diagnóstico sistêmico das escolas portuguesas e das boas práticas desenvolvidas nessas instituições.

Pacheco (2009, p. 5), da Universidade do Minho, critica o modo como as chamadas boas práticas estão sendo inseridas na agenda educacional dos países pelos “organismos transnacionais”. Ao analisar os recentes processos e práticas de educação e formação na agenda da União Europeia e de outros organismos, com foco na relação entre globalização, conhecimento e currículo, o autor assinala que os processos educativos e as práticas educacionais estão cada vez mais

assumindo um viés econômico, atendendo aos interesses das agências multilaterais que difundem na agenda mundial orientações pautadas em conceitos como qualidade, prestação de contas, aprendizagem para a vida, economia do conhecimento, competência, boas práticas, eficiência e eficácia.

Para Pacheco (2009), os processos de inserção das boas práticas no contexto educacional, tais como vêm sendo recomendados pelas agências multilaterais, são responsáveis pela uniformização das práticas escolares. De acordo com o pesquisador, os organismos supranacionais, a exemplo da OCDE e da União Europeia, ditam diretrizes curriculares, o que ameaça a especificidade de cada escola ou região em virtude de critérios econômicos. Nessa ótica, a busca pelo desenvolvimento e a disseminação de boas práticas ou práticas inovadoras favoreceriam a standardização curricular, associando aos professores e às instituições de ensino uma identidade empresarial e inserindo-os numa agenda de performatividade, que acentua cada vez mais um instrumentalismo técnico nos processos de ensino e aprendizagem.

Essa leitura da realidade feita por Pacheco (2009) é reforçada pelas análises de Barroso (2013), da Universidade de Lisboa, e de outros autores como Justino e Batista (2013), da Universidade Nova de Lisboa, Carvalho (2013), da Universidade de Lisboa, e Torres (2013), da Universidade do Minho.⁹ Barroso (2012) relaciona as boas práticas a um instrumento decorrente de novos modos de regulação, denominados pós-burocráticos, baseados na valorização dos resultados tangíveis, na busca da eficácia e na racionalidade instrumental. Justino e Batista (2013) associam as boas práticas escolares aos processos de transnacionalização e desnacionalização, sendo as boas práticas parte de um modelo de regulação induzida, por meio do qual a União Europeia pretende favorecer a convergência das políticas nacionais. Carvalho (2013, p. 63) também considera as boas práticas como um dos “instrumentos de regulação baseados no conhecimento”, que permitem a monitorização de qualidade nos Estados nacionais sob os auspícios da OCDE. Finalmente, Torres (2013) vai além e vincula as boas práticas com o que denomina uma “tendência investigativa de contornos mais híbridos”,

⁹ Esses autores publicaram artigos na revista *Educação. Temas e Problemas*, do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, n. 12 e 13, de 2013, abordando de forma tangencial a questão das boas práticas. A revista não foi identificada em nenhuma das bases de dados adotadas nesta pesquisa, portanto não foi incluída na contabilidade dos artigos estudados. Entretanto, como todos os autores reforçam as teses de Pacheco (2009), optou-se por mencioná-los aqui para mostrar como essas teses são amplamente compartilhadas por diversos autores do campo das ciências da educação em Portugal.

que vem se acentuando, e articula a agenda da eficácia e da mudança com o objetivo de promover a “melhoria permanente da eficácia”, isto é, vincula as boas práticas com os estudos do campo da eficácia escolar, os quais, conforme a autora, apresentam conexões claras com as orientações políticas neoliberais, fato que se revela na medição do efeito-escola, nos indicadores “valor acrescentado” e “valor esperado”, utilizados no âmbito do programa de avaliação externa das escolas portuguesas.

Ana Benavente (2001, p. 9), da Universidade de Lisboa, destaca que, no período em que esteve à frente da secretaria da educação (1995-2001), sua equipe teve como objetivo e compromisso

[...] melhorar a escola básica, com igualdade de oportunidades, exigência e rigor; as estratégias, numa perspectiva de mudanças graduais, centraram-se nas escolas e em boas práticas, muitas vezes já existentes e testadas até nos seus resultados.

Entretanto, para a autora, não basta que se editem leis ou se importem estratégias estrangeiras, já que o Estado deve:

[...] reequacionar o seu papel, garantindo condições materiais e organizativas para uma efetiva igualdade de oportunidades; deve estimular a autonomia das escolas e a divulgação de boas práticas, [...] assumir um papel regulador de modo a que a diversidade de projetos de escolas e a sua autonomia não se traduzam em novas desigualdades e assimetrias. (BENAVENTE, 2001, p. 9)

Para Benavente (2010), seria fundamental a divulgação de boas práticas, mas não necessariamente vinculadas aos resultados das avaliações em larga escala, divulgados sob a forma de *rankings* internacionais comparativos, uma vez que não é justo comparar resultados escolares de países que estão em diferentes tempos históricos no que se refere ao desenvolvimento dos sistemas de ensino.

Gaitas e Silva (2010), da Universidade do Minho, descreveram e analisaram boas práticas escolares de acordo com a percepção de alunos e professores. Partindo do princípio

de que as pesquisas dessa natureza sempre valorizaram a percepção dos professores, os autores apontaram ser fundamental conhecer a percepção, os anseios e as necessidades dos alunos, pois a

[...] diversidade e heterogeneidade que caracterizam hoje o universo de alunos exigem cada vez mais às escolas, e, em particular, aos professores, a mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos. (GAITAS; SILVA, 2010, p. 12)

Os autores não vinculam expressamente as boas práticas com as avaliações em larga escala, tampouco apresentam crítica a essa associação, mas destacam a importância da mobilização de boas práticas escolares para a promoção da melhoria da qualidade da educação.

BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

A produção acadêmica e científica que aborda as boas práticas escolares no contexto das avaliações em larga escala ainda é tímida no Brasil. Predominam os estudos cujo enfoque é mais politizado e que questionam os fundamentos políticos e ideológicos dessas práticas, pautados nos alicerces teóricos do paradigma do conflito.

O artigo de Sordi e Ludke (2009), pesquisadoras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), respectivamente, critica o uso dos indicadores de desempenho para medir a qualidade das escolas. Evidencia-se uma relação desse trabalho com o artigo de Benavente (2010), no que se refere à importância do desenvolvimento de boas práticas no interior de cada realidade escolar, com foco numa escola democrática, em que a gestão escolar deve estar pautada pela autonomia docente. Assim como observado no artigo de Pacheco (2009), as autoras criticam categoricamente as recomendações das agências multilaterais que associam as boas práticas ao alcance de metas e índices positivos nas avaliações em larga escala, as quais privilegiariam o instrumenta-

lismo técnico nos processos educativos, moldando os alunos para os interesses da economia.

Para Dias Sobrinho (2012, p. 7), da Universidade de Sorocaba, os *rankings* educacionais serviriam para que nações poderosas consagrassem os conceitos de “excelência” e de “boas práticas”, estimulando cada vez mais a competitividade mundial. Nessa ótica, os indicadores de qualidade e as boas práticas escolares não poderiam ser concebidos abstratamente, sem pertinência local. Seria necessário, pois, uma produção de conhecimentos que ajudasse na construção de sociedades mais justas e igualitárias e que fossem pertinentes para as populações nas quais as instituições escolares estão inseridas.

Na mesma direção, em artigo que discute criticamente a regulação da qualidade das escolas públicas sob a ótica dos modelos empresariais, Sordi e Freitas (2013), da Unicamp, apresentam modelos alternativos para os processos de responsabilização, apontam a ineficácia de promover mudanças nas escolas por meio de mecanismos advindos de contextos externos à rede de ensino, sem qualquer associação com a realidade contextual da instituição e das respectivas redes. Na opinião dos autores, deve-se analisar com cautela o conceito de inovação, notadamente associado às boas práticas escolares, cuja disseminação vem sendo amplamente difundida pelas agências multilaterais e órgãos governamentais, que acenam para o fato de que as escolas de melhor desempenho poderiam divulgar suas práticas inovadoras (as quais contribuiriam para o alcance de elevados indicadores de desempenho):

[...] não é suficiente incentivar as escolas a tomarem ciência da inovação das outras, mas elas precisam, depois disso, disporem de um processo de reconstrução da inovação nos limites da sua realidade. Será necessário reconstruir a inovação em seu novo *habitat*. Se nos processos produtivos com os quais os reformadores empresariais estão familiarizados pode-se copiar a inovação, na escola, a impossibilidade da padronização de operações, a natureza do processo e dos atores envolvidos impede o sucesso pela via da cópia. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 90)

Oliveira, Vieira e Augusto (2014), da Universidade Federal de Minas Gerais, destacam o crescimento da influência das agências multilaterais na construção de escolas eficazes, isto é, a profusão de documentos produzidos por agências internacionais, que buscam “convencer” governos nacionais a desenvolverem ações e estimularem a disseminação de boas práticas escolares para a elevação dos indicadores de desempenho. Os autores criticam a utilização dos indicadores de desempenho como medida comparativa da eficácia e da qualidade das escolas, bem como o incentivo à implantação das experiências exitosas das escolas eficazes em outros contextos sem as necessárias adequações culturais.

Nesse ponto, considera-se importante destacar que, na literatura ibero-americana, os autores que fazem uma leitura mais sistêmica das boas práticas escolares também alertam para a questão da adequação contextual na implementação das boas práticas, configurando-se um consenso a respeito dos riscos existentes na implementação das boas práticas de forma descontextualizada, independentemente da abordagem teórica adotada.

No que se refere aos trabalhos apresentados nos eventos da Anped, Campos (2005), ao analisar o documento *Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe* (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005), critica os documentos produzidos por essas entidades, pois os considera estratégias destinadas a oferecer receituários e agendas preestabelecidas para as escolas e redes de ensino, bem como a “persuadir seus destinatários da inevitabilidade do proposto” (CAMPOS, 2005, p. 1). Para a autora, as agências multilaterais orientam as escolas e os sistemas educativos para o desenvolvimento de uma gestão educacional eficaz e eficiente, alinhada com os mecanismos de mercado, isto é, uma gestão que proporcione resultados educacionais superiores aos esperados em relação aos recursos financeiros disponíveis.

Na mesma perspectiva teórica de Campos (2005), os pesquisadores Werlang e Viriato (2012), ao abordarem a influência

do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal) nos sistemas educacionais latino-americanos, criticam as recomendações do referido programa e das agências multilaterais sobre as boas práticas escolares, que, em geral, responsabilizam os professores pela qualidade (ou não qualidade) da educação na América Latina. De acordo com as pesquisadoras, as propostas do Preal e de outras agências multilaterais são guiadas por uma agenda neoliberal, influenciada por interesses econômicos privados. Essas propostas, que passaram a exercer forte influência nos sistemas educacionais brasileiros, estimulam a competitividade e a avaliação por desempenho nas escolas. Conforme as autoras, o Preal assume uma perspectiva focada na eficiência e na eficácia, responsabiliza os professores pelos resultados da aprendizagem, bem como pela qualidade da educação, e inferioriza os profissionais da educação, nos termos das chamadas políticas de *accountability* dos estados reformadores.

A pesquisa de Martins (2008) teve como objetivo mapear as boas práticas pedagógicas em escolas de municípios baianos, com base nos resultados do Ideb. De acordo com o autor, a tarefa seria desafiadora, pois:

O primeiro problema que se apresentou para nós foi este: o que vem a ser uma “boa prática pedagógica”? Acordamos que uma “boa prática” é aquela que produz “bons resultados”, mas daí a ter um acordo sobre o que é um “bom resultado” é bem diferente. [...] E o que um determinado resultado diz das práticas que o produziram? E estas “boas práticas” são boas em sentido? São boas para quem? São boas por quê? (MARTINS, 2008, p. 3)

Como pode ser constatado, o texto de Martins (2008) apresenta abordagem teórica semelhante à observada nos outros dois trabalhos (CAMPOS, 2005; WERLANG; VIRIATO, 2012), visivelmente ancorada nos alicerces teóricos do paradigma do conflito e focada em questões ideológicas subjacentes às boas práticas.

No campo das boas práticas em escolas de alta vulnerabilidade social, o artigo dos pesquisadores da Fundação Cesgranrio, Cardelli e Elliot (2012), avalia as práticas pedagó-

gicas de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro que, localizada em uma área de risco, apresenta regularmente resultados positivos nas avaliações em larga escala. Os autores estudaram os fatores e as boas práticas que contribuíram para que a escola apresentasse alto desempenho nas avaliações nacionais e estaduais e, a partir de uma análise mais sistêmica, categorizaram as boas práticas e os fatores escolares de acordo com indicadores e padrões específicos, os quais estão diretamente relacionados com os indicadores de desempenho, no caso o Ideb.

CONCLUSÃO

Na agenda dos estudos governamentais e nas publicações de agências multilaterais que tratam dos resultados do desempenho dos alunos e da qualidade da educação, as boas práticas escolares estão diretamente relacionadas com os resultados das avaliações em larga escala, por meio de estudos e recomendações que incentivam a identificação, a premiação e a disseminação das boas práticas escolares. No entanto, esse enfoque não é uma discussão superada no meio acadêmico e científico educacional, em especial nos contextos português e brasileiro. Ao contrário, são muitos os intelectuais que tecem ácidas críticas a essa tendência de vinculação das boas práticas escolares com os indicadores de desempenho das avaliações em larga escala e as estratégias neoliberais disseminadas pelas agências multilaterais. Nessa perspectiva também se enquadra o único artigo científico localizado sobre boas práticas procedente de uma universidade chilena (CASASSUS, 2012).

Analisando-se os artigos encontrados, especificamente sobre o cenário brasileiro, não se constatou uma preocupação com a análise e a identificação das boas práticas escolares como meio de melhoria dos resultados das avaliações em larga escala e dos indicadores de desempenho, pois esses são elementos continuamente criticados por pesquisadores que os consideram consequências de políticas neoliberais pautadas na *accountability*. Mesmo nos trabalhos apresentados por pesquisadores de importantes universidades nas

reuniões anuais da Anped, quando há referência às boas práticas no contexto educacional, a abordagem teórica utilizada hegemonicamente está profundamente influenciada pelos alicerces teóricos do paradigma do conflito. Como exceção, aponta-se o artigo dos pesquisadores Cardelli e Elliot (2012), que apresentam uma análise mais sistêmica das boas práticas, ancorada no paradigma do consenso, e acenam para a emergência dos estudos sobre as escolas eficazes.

Revela-se no contexto brasileiro uma situação dicotômica: por um lado, agências multilaterais e governantes incentivam o desenvolvimento de boas práticas para a melhoria dos indicadores de desempenho; por outro, importantes pesquisadores criticam essas abordagens, pois as consideram estratégias neoliberais de *accountability*, vinculadas a interesses econômicos. Portanto, não há produção científica advinda das universidades que aprofunde e avance no estudo das boas práticas, uma vez que, com rara exceção, estas não consistem em um tema de interesse nas pesquisas realizadas na comunidade científica na área da educação.

Em Portugal, artigos que fazem referência às boas práticas sinalizam enfoques teóricos mais abrangentes que os brasileiros. Evidenciou-se preocupação por parte de importantes pesquisadores com o estudo das boas práticas escolares sob diferentes perspectivas (BENAVENTE, 2001; FERNANDES, 2007), coexistindo abordagens positivas e negativas em torno da associação entre as boas práticas e as avaliações em larga escala. Nesse contexto, os estudos de Fernandes (2007) superaram o maniqueísmo progressista-neoliberal e indicam pistas para a melhoria da aprendizagem. No entanto, da mesma forma que no Brasil, existe acentuada crítica à associação das boas práticas escolares aos indicadores de desempenho, vinculando-as com as orientações das agências multilaterais e as estratégias neoliberais (PACHECO, 2009; BARROSO, 2013), embora, em alguns casos, se constate uma apropriação das boas práticas em enfoques voltados para uma escola mais democrática (BENAVENTE, 2010).

Por meio da análise dos artigos produzidos na Espanha, observa-se uma ascendente preocupação com a identificação e a análise das boas práticas escolares, bem como com o estudo

das escolas eficazes (MURILLO TORRECILLA, 2005; ESCUDERO MUÑOZ, 2009; REBOLLO CATALÁN et al., 2012; RAMOS CORPAS; CASTILLO GARCÍA, 2013; SAAVEDRA MACÍAS et al., 2013). São estudos sistêmicos, tecnicamente mais avançados em relação aos luso-brasileiros, na medida em que evidenciam critérios técnicos de classificação e categorização das boas práticas escolares. Desse modo, o contexto científico espanhol destoa do luso-brasileiro, sendo possível encontrar, nos artigos espanhóis, tanto influência de orientações mais técnicas, quantitativas, que incorporam, em muitas situações, positivamente, as propostas das agências multilaterais, quanto influência de aspectos mais subjetivos, qualitativos, envolvendo discussões de ordem política e ideológica, dentro de um marco teórico mais amplo, que compreende a construção de uma escola eficaz e a eficácia das políticas voltadas para a aprendizagem.

Apesar do risco de certo reducionismo diante da riqueza de dados e abordagens existentes nos estudos analisados, conclui-se que no contexto ibero-americano predominam duas tendências de análise das boas práticas escolares para a melhoria da educação, que, em termos epistemológicos, são antagônicas. A primeira, amparada no paradigma do consenso, acena para a emergência dos estudos proativos, direcionados para a garantia do direito à educação por meio do aprimoramento das estratégias de aprendizagem, que foram englobados neste artigo, para fins didáticos, como estudos voltados para a eficácia escolar, criticados e rotulados como pertencentes ao paradigma tecnocrático-positivista, que se enquadraria no chamado “neotecnicismo” (FREITAS, 2012, p. 383). A segunda tendência, ancorada no paradigma do conflito, sustenta-se em uma abordagem teórico-crítica, muitas vezes radical, que considera as boas práticas como estratégias que, no bojo da avaliação estandardizada, seriam reflexo de iniciativas neoliberais e que, portanto, deveriam ser ignoradas, combatidas ou simplesmente não estudadas ou ressignificadas.

Contudo, para além da relação maniqueísta que existe entre uma separação entre o bem e o mal, ou de um pseudoconfronto ético entre neoliberais e progressistas, ou ainda da hipervalorização epistêmica da crítica às

políticas neoliberais e à atuação das agências multilaterais no campo das políticas educativas, o presente artigo permite constatar, além das fronteiras do Brasil, a existência de comunidades epistêmicas no espaço ibero-americano, principalmente na Espanha, com alguns poucos autores em Portugal, que, embora não hegemônicas, produzem conhecimento científico sobre as boas práticas escolares como estratégias para a melhoria da educação básica, manifestada na latente preocupação de pesquisadores em encontrar alternativas para a melhoria da aprendizagem e a construção de uma escola eficaz na consecução de seus objetivos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF: Unesco; MEC, 2003.
- BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação: Temas e Problemas*, Évora, v. 12, n. 13, p. 13-26, 2013.
- BENAVENTE, A. Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 27, p. 99-123, set/dez. 2001.
- _____. A educação na luta contra a exclusão e pela democracia. Entrevista de Manuel Tavares com Ana Benavente. *Revista Lusófona de Educação*, n. 16, p. 133-148, 2010.
- BRASIL. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Planos e Metas Compromissos Todos pela Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a.
- _____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília, DF: Inep, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília, DF: Inep, 2010.
- CAMPOS, R. F. *Fazer mais com menos: gestão educacional na perspectiva da Cepal e da Unesco*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005.

CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

CARVALHO, L. M. Mútua vigilância organizada. *Educação: Temas e Problemas*, Évora, v. 12/13, p. 61-76, 2013.

CASASSUS, J. Ver el caballo de Troya: la desigualdad en la calidad de la educación. *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n. 44, p. 65-74, set. 2011.

COELHO, I.; SARRICO, C.; ROSA, M. J. Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, v. 7, n. 2, p. 56-67, abr./jun. 2008.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe*. Santiago de Chile: Cepal; Unesco, 2005.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Unesco, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Editorial. *Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior*, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 7-10, mar. 2012.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 13, n. 3, p. 107-141, 2009.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez. 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, L. C. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: Anped, 2004.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL. Ministério da Educação. *Aprova Brasil: o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília, DF: Unicef; MEC, 2007.

_____. *Redes de aprendizagem, boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília, DF: Unicef; MEC, 2008.

GAITAS, S.; SILVA, J. C. “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., de 4 a 6 de fevereiro 2010, Portugal. *Actas...* Portugal: Universidade do Minho, 2010.

JUSTINO, D.; BATISTA, S. Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação: Temas e Problemas*, Évora, v. 12/13, p. 41-60, 2013.

LUZÓN, A. et al. Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria: una mirada desde la experiencia. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, v. 13, n. 3, p. 216- 238, 2009.

MACDONALD, B. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARTINS, E. C. C. *Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

MARTINS, J. S. O mal-estar da escola: uma tematização a partir de nossas “melhores” intervenções pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: Anped, 2008.

MUIJS, D. La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2003.

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.

MURILLO TORRECILLA, F. J.; HERNÁNDEZ CASTILLA, R. La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 15, n. 3, p. 3-8, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação brasileira. *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 22, n. 1, p. 105-143, 2009.

PARANDEKAR, S.; OLIVEIRA, R.; AMORIM, E. (Org.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. Brasília, DF: Inep, 2008.

RAMOS CORPAS, M. J.; CASTILLO GARCÍA, M. Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria: una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n. 18, p. 1-10, mayo 2013.

REBOLLO CATALÁN, M. A.; PIEDRA de La QUADRA, J.; SALA, A.; SABUCO CANTÓ, A.; SAAVEDRA MACÍAS, J.; BASCÓN DÍAZ, M. La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, p. 129-152, mayo/ago. 2012.

RICOY, M. C.; COUTO, M. J. V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897-912, out./dez. 2014.

RITACCO REAL, M. J.; AMORES FERNÁNDEZ, F. J. Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 15, n. 3, p. 117-137, 2011.

SAAVEDRA MACÍAS, F. J.; BASCÓN DÍAZ, M. J.; PRADOS GALLARDO, M. de M.; DEL MAR, M.; SABUCO CANTÓ, A. Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas: una propuesta innovadora. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 17, n. 1, p. 201-220, ene./abr. 2013.

SANDER, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. *Gestão educacional: concepções em disputa*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2009.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

TINOCO, D. dos S. Análise sequencial de políticas públicas nas abordagens da ciência política e da gestão (Management). *Cadernos Ebape.br*, v. 8, n. 1, p. 184-197, 2010.

TORRES, L. L. Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação: Temas e Problemas*, Évora, v. 12, n. 13, p. 143-156, 2013.

VIVIANI, L. M. Formação de professoras e escolas normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 201-213, maio/ago. 2005.

WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. O programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (Preal) e a política de formação docente no Brasil na década 90. In: REUNIÃO DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais... Caxias do Sul*, 2012. p. 1-17.

EDIVALDO CESAR CAMAROTTI MARTINS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2013-2015). Supervisor de Ensino da Secretaria Estadual de Educação, na Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista; São João da Boa Vista, São Paulo, Brasil
edivaldocmartins@gmail.com

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil. Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
adolfo.calderon@pq.cnpq.br

Recebido em: NOVEMBRO 2014

Aprovado para publicação em: MARÇO 2015