

# Origem e evolução do paradigma da escola eficaz e seus desdobramentos no contexto atual

Isabelle Fiorelli Silva\*

## Resumo

Este artigo esboça uma evolução histórica das pesquisas em efetividade escolar, abrangendo as noções de efeito-escola e escola eficaz, pois tais noções foram construídas historicamente e compõem a evolução e a adoção desse conceito a partir dos anos de 1980 quando se inicia a investida neoliberal nas reformas dos sistemas de ensino. Dessa forma, objetiva-se apresentar o processo de evolução, mutação e adaptação de tal paradigma a cada contexto político-econômico até sua última forma no contexto globalizado e neoliberal. Para tanto, utiliza-se exaustiva revisão bibliográfica tendo como categorias de análise a escola eficaz e o efeito-escola, os conceitos de eficácia, eficiência e efetividade, e a aplicação de tais conceitos na reforma da política educacional engendrada nos anos de 1980 e 1990. Conclui-se que o paradigma da escola eficaz evoluiu e no contexto atual se materializa nas “políticas de resultados”, “políticas de performance” ou “políticas de evidências” que deflagra uma visão estreita e mecânica dos processos educativos.

**Palavras-chave:** Política Mundial da Educação. Tendências da Política Educacional. Eficácia Escolar.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O campo de pesquisa em educação que analisa a efetividade escolar e a busca por sua eficiência e eficácia iniciou nos Estados Unidos e Inglaterra, sendo disseminado mundo afora, por meio de redes e da governança transnacional, como receituário para a política educacional dos demais Estados nacionais. As sociedades norte-americana e inglesa mobilizaram-se nos anos de 1950 e 1960 em prol de sua reestruturação, na tentativa de superar as desigualdades sociais e econômicas e de instaurar a igualdade de chances. É nesse contexto que se problematiza o efeito da escola na busca pela igualdade de chances e em que emanam várias pesquisas encomendadas pelo governo para mensurar tal efeito e se configura uma noção de escola eficaz pautada na igualdade de resultados. Tal noção vem sendo adotada na condução de políticas públicas de redes internacionais cada vez mais influentes nas políticas educacionais dos Estados nacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia (UE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), legitimando uma “política da evidência” no contexto atual.

Nesse sentido, o objetivo neste texto<sup>1</sup> é de apresentar ao leitor o processo de evolução, de mutação e de adaptação do paradigma da escola eficaz, em cada contexto político-econômico do século XX, até sua última forma no contexto globalizado e neoliberal.

Para tanto, utilizamos exaustiva revisão bibliográfica tendo como categorias de análise a escola eficaz e o efeito-escola, os conceitos de eficácia, eficiência e efetividade, e a aplicação de tais conceitos na reforma da política educacional engendrada nos anos de 1980 e 1990. O caminho escolhido foi de descrever a emergência e o desenvolvimento de uma aritmética política nos EUA e na Inglaterra, além da origem das perspectivas e instrumentos de medida nos sistemas educacionais, e de apresentar a reconfiguração e adaptação do paradigma da escola eficaz nos anos de 1980 quando se inicia a investida neoliberal como norteadora ideológica nas reformas de Estado, nas políticas públicas e, conseqüentemente, nas políticas educacionais. Para tanto, a análise acerca dos principais conceitos que compõe o paradigma da escola eficaz – eficiência, eficácia e efetividade – será explorada desde seu sentido etimológico até sua adoção pelos campos da economia, administração, gestão pública e, especificamente, no setor educacional.

A apropriação das noções de eficácia e eficiência e os mecanismos de gestão empresarial, amplamente incorporados nos sistemas estaduais e municipais de ensino, não são necessariamente composições de uma engessada política educacional, sendo fruto de um dado momento histórico no qual o neoliberalismo lançou críticas ao funcionamento do Estado propondo a adesão de tais mecanismos privatistas mesmo nas gestões públicas. Ao invés de aprimorar o funcionamento do Estado democrático de direito, frente aos seus limites e possibilidades históricos, optou-se por sua minimização

quanto às políticas sociais e pela adoção das estratégias de gestão, oriundas da esfera privada, dimensionadas pela noção de eficiência/custo e eficácia/qualidade como a única possibilidade de obter a efetividade escolar.

Frete a tal entendimento, salientamos algumas considerações acerca da noção de efetividade escolar: 1) a definição etimológica é ressignificada de acordo com os interesses hegemônicos no contexto de investida neoliberal, adotando fins e critérios eminentemente economicistas; 2) na avaliação de políticas e de efetividade escolar, existe a necessidade de agregar indicadores sociais e políticos, além de métodos de análise capazes de avaliar o impacto da política ou programa, contemplando uma efetividade que possua o critério de eficiência política e social na ação pública; e 3) diante disso, a gestão da educação deve aderir a meios e processos congruentes com fins eminentemente educacionais, tendo-a como mecanismo de distribuição de direitos e deveres fundamentais aos cidadãos.

Dessa forma, compreendemos que, da mesma maneira que o neoliberalismo ressignificou conceitos originários do movimento por redemocratização num dado momento histórico do país, como autonomia e participação, por exemplo, os quais estavam sustentados sob outras bases, propomos uma ressignificação dos conceitos de eficiência e eficácia, os quais, ligados à atual conjuntura, estejam consubstanciados em fins de efetividade da política educacional e no pressuposto da justiça social. Tal fenômeno foi denunciado por vários autores (CASASSUS, 1990; ANDERSON, 1995; OLIVEIRA, 1997), que abordaram o sentido dado à descentralização, participação e autonomia no modelo de gestão privatista amplamente disseminado, esclarecendo, de um lado, sua origem nos movimentos sociais em oposição ao Estado ditatorial que estava se findando, e, de outro lado, a apropriação por parte dos reformistas neoliberais de tais bandeiras de luta popular, utilizando-se como estratégias de gestão. Defendemos que, no atual contexto e diante das análises até então empreendidas acerca desse modelo de gestão, seja possível uma aceção da noção de eficiência e eficácia que sobreponha sua dimensão social sob a econômica e seja capaz de contemplar fins eminentemente educacionais associados ao pressuposto da justiça social.

Para iniciar a ressignificação pretendida, buscamos suas bases na definição etimológica acerca da efetividade, eficiência e eficácia. *Efetivo+dade* significa a qualidade ou estado daquilo que é efetivo; faculdade de produzir um efeito real; capacidade de produzir o seu efeito habitual, de funcionar normalmente; capacidade de atingir o seu objetivo real. Eficiência, em latim *efficientia*, significa ação, força, virtude de produzir um efeito; capacidade de realizar uma tarefa de modo satisfatório; qualidade de um processo com plenos resultados. Eficácia (*efficacia*) é a capacidade de produzir o efeito desejado, ou ainda, de medir a relação entre os resultados obtidos e os

objetivos pretendidos, ou seja, ser eficaz é conseguir atingir um dado objetivo (MICHAELIS, 2009, s.v. *efetividade, eficiência, eficácia*).

A capacidade de produzir um efeito referente aos objetivos previamente definidos compõe a etimologia das três noções. Tal capacidade deve permear a implantação e avaliação de políticas públicas a fim do aperfeiçoamento de seus serviços destinados aos cidadãos. Na literatura francesa, encontramos autores que defendem a não dicotomização entre eficácia/qualidade e eficiência/quantidade, o que auxiliou na defesa dessa ressignificação, entre eles está Nathalie Mons (2008). A autora apresenta a definição de eficácia dos sistemas educativos no *Dictionnaire de l'éducation*, organizado por Agnès Zanten, em 2008. Para isso, cita François Orivel (1999 apud MONS, 2008, p. 230, tradução nossa), que define a eficácia como “a capacidade de um sistema de produzir os resultados esperados”. Trata-se de avaliar em que medida os objetivos de um programa foram realizados e, portanto, de colocar os objetivos obtidos em relação aos objetivos esperados.

Demeuse (2005), em seu artigo *De quelle efficacité parle-t-on?* apresenta várias definições de eficácia e eficiência, tanto aquelas que dividem resultado de custo quanto aquelas que preferem considerar sua intersecção conceitual. Por exemplo, a definição de Good (1959 apud DEMEUSE, 2005, p. 17) e de Swanson (1971 apud DEMEUSE, 2005, p. 17) que afirmam que tais noções correspondem à capacidade em alcançar um resultado desejado levando em consideração o tempo e os esforços necessários para produzir o trabalho. Demeuse (2005, p. 18, tradução nossa) cita ainda uma utilização mais precisa, embora não segmentada, utilizada por físicos e engenheiros, que definem os termos como “[...] uma relação entre o trabalho efetivamente realizado e a energia dispensada para o produzir, ou seja, a relação entre outputs e inputs ou a relação entre os resultados e o esforço combinado”.

Contudo, ao se tomar a efetividade como a capacidade de atingir seu objetivo real, a eficiência como qualidade de um processo com plenos resultados, ou, ainda, a aceção de que ser eficaz é conseguir atingir um dado objetivo, entendemos que tal capacidade envolve não somente a qualidade desse processo quanto os recursos materiais e imateriais necessários para sua obtenção. Para isso, é necessário, dentre outros pressupostos, superar o modelo de gestão empresarial que utiliza o critério de eficiência econômica para redução de gastos no setor público e que emperra a efetividade da política, no caso a política educacional, e aderir a uma definição, proposta por Sander (2007), de efetividade como desempenho político da administração da educação e da gestão escolar. Para o autor, o conceito de efetividade supõe um compromisso real com o atendimento das demandas da comunidade e não com o mercado.

Entretanto, o conceito de efetividade escolar elaborado aritmeticamente pelos organismos neoliberais e seus *Tink Tanks*, possui hegemonia nos governos neoliberais, precisando ser ressignificado no sentido de fortalecimento de Estado de Direito em contraposição ao fortalecimento de Estados meramente Meritocráticos. Mas para isso faz-se mister compreender criticamente a evolução histórica com todas as suas nuances e impactos políticos e econômicos nas políticas educacionais.

## Efetividade Escolar: história e perspectivas

A investigação acerca da melhoria da qualidade da população constituiu um dos objetivos maiores do Estado-providência. O pós-guerra colocou a questão demográfica no centro de esforço de reconstrução, enquanto que as preocupações nasciam sobre a capacidade do Estado em manter uma taxa de natalidade compatível com as necessidades de desenvolvimento econômico e social. No curso dos anos de 1960, a medida das desigualdades foi instituída sob o trato de uma sociologia da educação, continuando o trabalho dos demógrafos que deslegitimaram os *expertises* da psicologia de medida mental (NORMAND, 2011).

Nesse contexto, a escola passou a ser considerada lugar de renovação das gerações e a educação se tornou questão das proposições das reformas. Para os mais progressistas da época, ela encarna a esperança de uma sociedade mais justa, onde os talentos serão recompensados pelo mérito, o que viabilizou a condição de uma democratização do ensino secundário e a esperança da mobilidade social aos alunos dos meios populares. A difusão do modelo compreensivo na Inglaterra e a adoção de programas compensatórios nos EUA constituíram os tempos fortes desses governos de uma educação pautada na igualdade de chances.

Tal episódio foi de curta duração porque nos dois países os partidários da Nova Direita contestaram fortemente essa abordagem igualitarista e os governos neoconservadores reorientaram as políticas de educação no contexto de crise econômica dos anos 1970, obrigando o Estado a reduzir as despesas públicas. Romperam, contudo, com as políticas de crescimento da reserva de talentos e da democratização do ensino e concederam considerável peso à eficácia escolar, edificando uma medida das desigualdades na educação, sobre a qual os responsáveis políticos estimaram que os estabelecimentos escolares pudessem fazer a diferença na redução das desigualdades de resultados entre os alunos.

Nesse sentido, a “igualdade de resultados” tendeu a suplantar a “igualdade de acesso” e de tratamento como princípio superior comum no debate público. Todavia, para explicar a reviravolta epistemológica da medida em educação, ou seja, da passagem

das políticas educacionais pautadas na busca de “igualdade de chances” para as políticas em busca da “igualdade de resultados” consubstanciada no paradigma de escola eficaz, será preciso compreender as orientações das políticas educativas norte-americana e inglesa, afetadas pela crise econômica mundial.

### **A constituição da escola eficaz nos Estados Unidos da América**

Nos EUA, a intervenção do governo federal na educação foi o evento maior do pós-guerra. Isso se explica de início pelo curso da superioridade científica e tecnológica se opondo aos soviéticos durante a guerra fria. Essa nova política respondeu igualmente ao problema de manter a prosperidade econômica e de dividir os benefícios com os mais pobres, na promoção de uma educação para todos. Tais condições sociais e econômicas contribuíram com o lançamento de programas de redução das desigualdades entre os alunos. Enquanto isso, os pesquisadores operaram uma ruptura com a ortodoxia psicométrica, na qual valorizaram o investimento em capital humano e criaram novas formas de avaliação do sucesso escolar.

A investigação Coleman (1964-1966) constitui o ponto de partida dessa reorientação das políticas educativas, as quais são apoiadas sobre os trabalhos de pesquisa consagrados à escola eficaz. Ela se origina do desenvolvimento de pesquisas sociológicas, em 1940, pelo Comitê de Desenvolvimento Humano (com o apoio da Fundação Rockefeller), medindo as relações entre o sucesso escolar e o *status* socioeconômico dos alunos. Progressivamente, difunde-se a ideia de que o sucesso não depende somente do equipamento hereditário da pessoa, mas de uma familiaridade com a prova, de sua motivação e de certo número de símbolos culturais.

No início dos anos 1950, o governo americano, alertado pelo lançamento do Spoutnik russo, decide que o sistema educativo deve produzir mais cientistas e engenheiros. Em 1954, cria uma comissão federal, a qual financia uma grande pesquisa sobre os recursos humanos. Wolfle, que presidiu o comitê, defendeu que é preciso utilizar mais eficazmente as reservas intelectuais da nação americana e formar *experts* e técnicos para fazer face às mudanças tecnológicas. Os trabalhos da comissão se debruçaram sobre o projeto de pesquisa, denominado Talento (1958), do Instituto de Americano para a Pesquisa, que visou determinar os fatores de sucesso escolar dos alunos escolarizados no ensino secundário (*high schools*). Nesse contexto, o discurso de Schultz (1961), em conferência dada à Associação Americana de Economia, suscita entusiasmo, correspondendo ao clima intelectual e político do momento, pois a teoria do capital humano confirma as teorias do funcionalismo tecnológico hegemônico, defendendo o uso da eficácia dos recursos humanos, a eliminação do desperdício e uma concepção mais liberal de igualdade de chances (NORMAND, 2011).

Foi nesse contexto que a reserva de talentos e o investimento em capital humano se tornaram os dois eixos fundamentais da política americana, justificando uma expansão do ensino secundário e superior. Tal orientação foi largamente retomada em escala internacional, notadamente pela OCDE.

No fim dos anos 1950, os EUA tomam consciência dos problemas de pobreza e de segregação nas escolas urbanas e as decisões políticas não foram insensíveis, principalmente nos governos democratas de Kennedy e Johnson (1961-1969). É nessa conjuntura política que Tyler e Gardner foram contatados por Keppel, então Comissário do Escritório de Educação, para conceber um programa de extensão da estatística para encorajar o progresso da educação nos EUA. Em 1963, tais *experts* apresentaram em conferência a pretensão de avaliar os níveis de conhecimento dos alunos, utilizando seus resultados agregados em amostras de população, a partir de testes para diferentes etapas de escolaridade. Em 1964, numa segunda conferência, apresentam objetivos mais precisos do sistema de avaliação que se origina, no qual os testes cobririam os principais domínios do currículo e as avaliações serviriam para diagnosticar as forças e as fraquezas do sistema educativo americano. Nesse sentido, entre 1964 e 1968, ocorre fervoroso debate nesse domínio, culminando na criação do Comitê Exploratório para Avaliar o Progresso da Educação (NORMAND, 2011). Os instrumentos de avaliação de competência dos alunos no campo das ciências, cidadania e escrita, ocupam, em seguida, um lugar importante na política federal americana e na calibragem das comparações internacionais de resultados.

Em 1965, foi destinado investimento significativo para o ensino elementar e secundário, a fim de lutar contra a segregação e promover a igualdade de chances, sendo lançados dois principais programas: o *Title 1*, que fornecia uma educação compensatória para os desfavorecidos, e o programa *Head Start*, para melhorar as condições de escolarização. Para saber se os objetivos desses programas haviam sido atingidos, Keppel confia a missão de avaliação a Mood, matemático recrutado para tomar a direção do Centro Nacional para as Estatísticas em Educação. Mood demanda a Coleman para dirigir uma investigação com 645 mil alunos por meio de prova estandardizada em leitura, matemática, competências verbais e não verbais.

De acordo com Normand (2011), a principal conclusão da investigação imersa no relatório Coleman (COLEMAN et al, 1966) estipula que a qualidade das escolas, associada aos recursos e aos equipamentos, não tinha efeito sobre os resultados dos alunos testados e que a igualdade de condições de escolarização não conduz necessariamente a uma igualdade de resultados. Entretanto, antes mesmo da publicação do relatório, Dyer e Solomon, da *Educational Testing Service*, estimaram os problemas da análise de Coleman: subavaliação do efeito dos estabelecimentos sobre o

sucesso, erro na comparação entre as variáveis, desconsideração da visível desvantagem dos alunos negros, além da desconsideração das diferenças entre estabelecimentos (NORMAND, 2011). Todavia, as pesquisas sobre escola eficaz foram desenvolvidas em seguida do relatório Coleman (1966) e das avaliações negativas acerca dos programas *Title 1* e *Head Start*. Assim, o conjunto de pesquisas centrou-se nos estabelecimentos excepcionais em termos de sucesso ou, ainda, na ligação de causalidade entre *input* e *output*. (NORMAND, 2011).

Brooke e Soares (2008) também apontam importante análise acerca do relatório Coleman (COLEMAN et al, 1966). Para eles, a pesquisa mostrou pelo menos duas questões relevantes no surgimento da pesquisa sobre efeito-escola. Primeiro quanto à utilização do resultado da pesquisa como receituário para subsidiar programas emergenciais compensatórios na política pública educacional norte-americana. E, segundo, quanto à disseminação da crença de que o impacto que a escola tinha nos resultados escolares dos estudantes era menor do que supunha a sociedade americana.

Nesse sentido, os autores explicitam que os resultados da pesquisa disseminados por influência do relatório Coleman projetaram uma visão pessimista sobre a escola, tendo seus resultados apropriados pelos governos que os utilizaram imediata e mecanicamente na geração de políticas públicas compensatórias, o que gerou muitas críticas e instigou a pesquisa na área, instalando uma polêmica acerca do que seria uma escola eficaz, pois, de um lado, os governos adotam uma perspectiva prescritiva em torno da pesquisa realizada, disseminando a ideia de que as lições recebidas de escolas eficazes poderiam influenciar outras escolas, além de implantar diversos programas de educação compensatória com base em análise e conclusões precipitadas dos dados e, de outro lado, o relatório recebeu críticas pela comunidade acadêmica, afirmando que o estudo apresentava erros no tratamento dos dados, nos métodos, nos procedimentos estatísticos, nas respostas apresentadas (acusavam os resultados de serem “quase racistas”) e na participação seletiva das escolas.

Vejamos alguns pesquisadores do contexto, apresentados detalhadamente na obra de Brooke e Soares (2008). Segundo Madaus, Airasian e Kelleghan (2008 apud BROOKE; SOARES, 2008), os problemas no método estatístico empregado levaram à respostas/resultados questionáveis. Entretanto, o relatório apresentava tamanha riqueza de dados, que outros pesquisadores, como por exemplo Christopher Jencks (1972 apud BROOKE; SOARES, 2008) empreenderam reanálises posteriores.

O aspecto pioneiro do estudo foi o de tentar "discernir possíveis relações" entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos diferentes grupos de alunos. Essas relações constituem o cerne do debate sociológico sobre o papel da



escola e sua influência na formação de uma sociedade mais igualitária (BROOKE; SOARES, 2008, p. 113).

Assim, Brooke e Soares (2008) esclarecem que Madaus, Airasian e Kelleghan (1980, apud BROOKE; SOARES, 2008) foram os primeiros pesquisadores a denunciar que as variáveis de *status* e de *processo* estavam ausentes nas pesquisas anteriores. Os autores afirmam que “[...] pela complexidade da educação escolar, pode-se esperar que ocorra uma interação entre variáveis de dentro e fora da escola e entre variáveis tradicionalmente consideradas como de *status* e de *processo*” (MADAUS; AIRASIAN; KELLEGHAN, 2008 apud BROOKE; SOARES, 1980, p. 114). Nesse sentido, muitos críticos argumentaram, naquele contexto, acerca da necessidade de focar as pesquisas subsequentes nas interações e processos ocasionados na educação escolar, para, com isso, potencializar a análise da relação entre os insumos escolares e o desempenho dos alunos. Além disso, defenderam o aprimoramento das análises sobre o efeito-escola e/ou escola eficaz, qual seja a seleção e agrupamento de variáveis que apreenda uma variedade de fatores que se inter-relacionam, referentes a *insumos*, *processos* e *status*. Assim, chegou à conclusão de que os resultados das pesquisas anteriores que detectaram que variáveis de insumo escolar ou de programa governamental têm pouco efeito no desempenho dos alunos em testes padronizados, contudo não significa que tais variáveis não sejam importantes para atingir outros resultados.

A seleção de variáveis no procedimento metodológico torna-se um elemento fundamental em análises que sejam capazes de apreender a complexidade da educação escolar de modo geral e, em particular, o objeto de pesquisa em evidência. Entretanto, Madaus, Airasian e Kelleghan (1980 apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 121) afirmam que o conhecimento anterior sobre o fenômeno investigado irá nortear a seleção das variáveis: “[...] O tipo de conhecimento que pode guiar a seleção de variáveis pode vir de várias fontes: resultados de pesquisas anteriores; deduções de uma teoria; ou a existência de uma sabedoria convencional dominante”.

Os resultados da pesquisa em eficácia escolar de Madaus, Airasian e Kelleghan (1980 apud BROOKE; SOARES, 2008) sugerem pelo menos dois fatores: o primeiro é que as relações entre os insumos e as variáveis de resultado são complexas; o segundo sugere que as variáveis escolares parecem afetar o desempenho escolar, independentemente de como são medidas, sendo aquelas que captam os processos da escola, mais do que aquelas que refletem variáveis de *status*, como tamanho ou instalações físicas. Nessa visão, o processo pelo qual as pessoas interagem com seu ambiente é mais relevante do que as características físicas do ambiente, apesar de se

esperar uma interação entre as possíveis variáveis de instalações físicas e do corpo docente.

Todavia, como se trata da dimensão metodológica da análise de cunho também quantitativo, o tratamento estatístico ganhou relevância e adquiriu aperfeiçoamento. Nas análises empreendidas em efeito-escola e/ou escola eficaz, o tratamento estatístico vem se desenvolvendo na busca de apreender cada vez mais os determinantes materiais e imateriais inerentes ao processo de educação escolar em instituições distintas entre si.

Todo esse processo de construção e evolução da estatística aplicada na mensuração da igualdade educacional tratou de um passo à frente na produção de instrumentos de medida em educação e na evolução do paradigma da escola eficaz. Apesar da contribuição das denúncias de Madaus, Airasain e Kelleghan (1980) quanto às falhas metodológicas no relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966) e a necessidade de aprimoramento nas pesquisas sobre efeito-escola, Normand (2011) chama a atenção para a dimensão política de análise, afirmando que a metodologia das estatísticas sobre as desigualdades educacionais repousa sobre uma separação estrita entre a construção dos dados, de uma parte, seu tratamento e interpretação, de outra, o que implicou numa divisão do trabalho entre “*experts*” e “*usagers*”. Para o autor, em relação à função da estatística *politics*, pode ser considerada como importante instrumento de governo que serviu por muito tempo para classificar, selecionar, certificar a população escolar, para satisfazer os objetivos de reprodução da elite social e de boa inserção de mão de obra na divisão internacional do trabalho.

A partir dos anos 1970, Normand (2011) elucida que a preocupação dos políticos recaiu em racionalizar as despesas da educação face à crise econômica mundial. Mesmo se os pesquisadores continuaram a medir as desigualdades de sucesso, seus instrumentos foram utilizados para superar os custos gerados pela expansão do ensino e avaliar a rentabilidade dos programas engajados até então. Assim, a questão da eficácia dos recursos públicos colocados a serviço da organização escolar se tornou prioridade.

Os conservadores criaram os *Think Tanks*<sup>2</sup> para conduzir o combate intelectual contra as políticas de igualdade de chances e reforçar sua retórica em favor da escolha da escola e da elevação de *standarts*.

Em 1966, Jencks, em *The Public Interest*, demonstra adesão aos pensamentos de Friedman e defende o plano de desenvolvimento dos cheques educativos nas escolas americanas, adotados pelo governo neoliberal subsequente. Moynihan, então Conselheiro do Presidente da República, apoiado na produção de Jencks, afirma que as despesas em educação não tiveram uma influência decisiva no sucesso escolar: “Para eles, não se trata de suprimir as barreiras sociais e raciais, mas de operar uma melhor repartição do sucesso entre brancos e negros. A demanda de igualdade não concerne ao

acesso à educação, mas na igualdade de resultados entre as duas comunidades” (NORMAND, 2011, p. 58, tradução nossa).

Nessa mesma perspectiva, Bell, nomeado Secretário de Estado da Educação no governo Reagan, acreditava que a igualdade perante a lei e/ou ao acesso universal aos serviços escolares não poderiam ser garantidos. Refletindo sobre uma “justa meritocracia”, ele defendeu que alguns objetivos de um igualitarismo rígido e ideológico podem entrar em conflito com o uso racional das competências. Os neoconservadores, como Bell, queriam, contudo, reabilitar o mérito contra as pretensões de igualitarismo. Normand (2011) descreve que tal movimento de substituição do princípio do mérito em detrimento ao de igualdade foi conduzido por três grandes grupos nos anos de 1980. A direita radical e reacionária, a direita religiosa e os neoconservadores. O primeiro grupo defendia a descentralização do sistema educativo, a redução das despesas públicas em educação e o estímulo à concorrência entre os estabelecimentos escolares. O segundo grupo considerava a escola pública perigosa para a igreja, por fragmentar as estruturas morais da família e da igreja, além de defender o ensino religioso cristão nas escolas. E o terceiro grupo, que dominou as políticas educativas nos anos de 1980 nos governos de Reagan e Bush, não apenas defendeu como também implantou a escolha de escolas pelas famílias, acreditando que tal medida se constituía em garantia democrática. Nessas condições, “[...] em organizando a educação como um mercado, foi possível suprimir o monopólio da educação pública e de restaurar a chance dos alunos das minorias étnicas” (NORMAND, 2011, p. 60, tradução nossa).

Muitas pesquisas nacionais e internacionais foram financiadas pelos governos neoconservadores do contexto, entre eles o relatório *A Nation at Risk* (University of Michigan, 1983), que afirma, dentre outras questões, que a perda de competitividade dos EUA decorreu do declínio da educação, da inadequação dos programas escolares e da incompetência dos professores. Tal relatório se tornou base de comparação da eficácia e da qualidade dos sistemas educativos em escala internacional, principalmente pela OCDE e pela UNESCO. Nesse sentido, o argumento segundo o qual o sucesso dos alunos caiu drasticamente foi utilizado como crítica ao sistema educativo americano e como justificativa para as reformas subsequentes. Seus dados foram largamente aceitos sem quaisquer reflexões, além de serem deformados em favor da ideologia neoliberal americana. Normand (2011) esclarece que as críticas neoconservadoras eram empobrecidas de reflexões e houve a manipulação das grandes investigações, apoiando-se em resultados voluntaristas tendenciosos e em análises simplistas que sustentaram a redefinição da conjuntura política orientada em termos de custo-eficácia e da escola eficaz nos programas educacionais. Assim, recompôs-se o

papel do Estado, que se converteu aos princípios do *New Management Public* e à obrigação de resultados.

É nesse contexto que os estudos do efeito-escola se ampliam no paradigma de escola eficaz, acoplando os conceitos de eficiência e eficácia diferenciando-os quanto à dimensão quantitativa e qualitativa, ou seja, o primeiro conceito versa para a análise dos custos e investimentos realizados, e o segundo versa para a medida da qualidade das instituições escolares. Tais conceituações sustentaram e sustentam muitas políticas públicas educacionais implantadas a partir de 1980.

Enquanto a eficiência do sistema é medida pelo custo dos seus resultados e representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados, a eficácia tem a ver com a qualidade das instituições escolares. Portanto, a eficácia não é uma relação entre o produto por unidade de investimento, mas sim a capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas. (MADAUS; AIRASIAN; KELLEGHAN, 1980 apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 20).

Esse contexto levou a uma definição de eficácia que a enxergou muito mais como atributo da escola e não do sistema como um todo, gerando políticas públicas, de cunho gerencialista, emergenciais e compensatórios. Contudo, desde 1980, a adoção das noções de eficácia e eficiência sustenta a dicotomia entre qualidade e quantidade, persistente até os dias atuais sob a influência das redes transnacionais.

### **A constituição da escola eficaz na Inglaterra**

Normand (2011) explica que a psicometria inglesa, ciência oficial desde 1920, foi criticada nos anos 1950 por militantes progressistas, sindicatos e membros do partido trabalhista. Eles defendiam a escola compreensiva no mesmo contexto em que se desenvolve o Estado-providência, o que abre a via para uma democratização crescente do ensino secundário e uma renovação dos métodos pedagógicos na escola primária. Assim, as formas e as modalidades de seleção escolar constituíram uma questão decisiva na emergência de um novo modelo educativo inglês.

A pesquisa em educação, dominada pela medida mental e pela concepção de métodos de inteligência, foi duramente questionada. Seus opositores afirmavam que o teste de QI é um critério arbitrário e que a medida de inteligência não leva em conta o meio ambiente, defendendo a escolha de um mecanismo eficaz de seleção que sirva à justiça social e à eficácia econômica. Além disso, acreditavam que a escola deve favorecer a mobilidade social reduzindo o desperdício e promovendo uma sociedade mais

igualitária. Essa reflexão reforçou o movimento em favor da expansão do ensino superior (NORMAND, 2011).

Ao longo dos anos 1960, muitas comissões de pesquisa foram instituídas para defender o ensino obrigatório e a articulação entre o primário e o secundário. Militantes e professores progressistas mobilizaram-se para lutar pela escola compreensiva. Foi a partir dessa efervescência pedagógica que foi criada a Comissão Plowden, que comandou muitas pesquisas sobre a escola primária antes de produzir seu relatório em 1967. Este estabelece uma série de recomendações, classificadas por ordem de prioridade, como a necessidade de aumentar em 25% as despesas para esse nível de ensino, por exemplo.

Brooke e Soares (2008) descrevem, sob outro viés de análise, os resultados e repercussões da pesquisa oriunda da comissão, encomendada pelo governo britânico, o denominado Relatório Plowden (1967). Esclarecem que, influenciado por uma visão humanista da educação, no relatório constava a defesa de que as escolas eram a solução certa para os problemas dos hipercentros das grandes cidades, mas que precisavam ser diferentes frente a alunos desprivilegiados, no sentido de serem melhores e mais caras, ou seja, “[...] a favor da desigualdade no tratamento de desiguais por meio de serviços educacionais excepcionais” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 19). Nesse relatório, que pesquisou 107 escolas primárias britânicas, chega,  *grosso modo*, aos seguintes resultados: 1) alunos de família menores têm um desempenho, em geral, melhor do que aqueles de famílias maiores; 2) quanto mais alto o grupo socioeconômico, mais os pais e as mães compareciam aos dias de visita, *shows* e reuniões de pais e mestres, e mais eles conversavam com o diretor e professores sobre o desenvolvimento de seus filhos; 3) as atitudes dos pais podem ser influenciadas pelo desempenho de seus filhos na escola e pelos contatos que os pais têm com a escola; 4) a ocupação, condições materiais e educação dos pais explicam apenas cerca de um quarto das variações em atitudes, deixando três quartos sem explicação; 5) concluem, assim, que os efeitos da família superam em muito os da escola (BROOKE; SOARES, 2008).

A publicação do relatório encoraja os partidários de uma profunda reforma das práticas pedagógicas. Em seguida, o modelo inglês de escola compreensiva inspira outros países, principalmente os EUA, e constitui uma referência pelos organismos internacionais para prescrição de uma reforma política eminente.

Brooke e Soares (2008) detalham trabalho de Bowles e Gintis (1976) que fornece explicação para a incapacidade do sistema educacional em promover a igualdade social. O principal argumento dos autores crítico-reprodutivistas seria a incoerência entre os objetivos democráticos atribuídos à escola, principalmente de

promover a igualdade social, e o sistema econômico vigente, que é profundamente antidemocrático.

Nesse sentido, para Bowles e Gintis (apud BROOKE; SOARES, 2008), a educação tem sido ao mesmo tempo algo feito em favor dos pobres e para controlar os pobres. Para os autores, a função do sistema escolar era de acomodar os trabalhadores ao rápido desenvolvimento da ordem capitalista. A partir de seus estudos, apresentaram resultados que deflagram o papel da escola na estratificação social. As principais conclusões foram: o número de anos de escolarização de um indivíduo está fortemente associado ao *status* socioeconômico de seus pais; que crianças de famílias menos abastadas são, ao mesmo tempo, menos propensas a terminarem o ensino médio e mais propensas a frequentarem faculdades comunitárias baratas, que duram apenas dois anos, ao invés dos programas de bacharelado, que duram quatro anos, isso quando conseguem chegar ao nível universitário; crianças cujos pais possuem alta escolaridade têm maior êxito, com uma grande margem de diferença, em relação às crianças cujos pais possuem menor escolaridade (BOWLES; GINTIS, 1976 apud BROOKE; SOARES, 2008).

Outro aspecto que chamou atenção nas conclusões de Bowles e Gintis (apud BROOKE; SOARES, 2008) foi com relação à afirmação de que o retorno econômico advindo do programa de educação compensatória em geral é baixo. Tão baixo que na maioria dos casos estudados, uma transferência direta de renda para o pobre teria alcançado uma igualdade maior do que os programas em questão. Tais constatações deveriam, num primeiro momento, ser objeto de discussão e reanálise contextualizada e, num segundo momento, ser a base para definição de políticas, planos e programas governamentais para que torne cada vez mais eficiente e eficaz o gasto público e o provimento do serviço público do Estado democrático de direito no qual estamos inseridos.

Apesar do pessimismo difundido sobre a questão do impacto que as escolas poderiam ter no desenvolvimento dos alunos, havia divergências de análises, quando, de um lado, existiam defensores de fatores hereditários como principais determinantes, por outro, estudiosos que afirmavam que era a influência da família (COLEMAN et al., 1966; PLOWDEN, 1967), e, por outro ainda, os sociólogos (BOWLES; GINTIS, 1976) atribuíram as raízes da desigualdade educacional à estrutura política e econômica da sociedade em si (RUTTER et al., 1979 apud BROOKE; SOARES, 2008).

Entretanto, nos anos de 1970, torna-se hegemônico o primado da escola eficaz na Inglaterra. Trata-se, conforme Normand (2011), de uma contrarrevolução conservadora, desencadeada pelo Partido Conservador que produziu uma nova retórica crítica acerca da democratização da escola e que defendia a promoção da escolha das escolas e da concorrência entre os estabelecimentos de ensino.

Várias publicações disseminaram tal primado, como as de Rutter et al. (1979 apud BROOKE; SOARES, 2008), além das publicações dos *Black Papers*, redigidos pelos universitários adeptos à direita. Todas essas publicações contribuíram para nutrir a crítica à escola compreensiva e à educação pública e para disseminar a recomendação de valorização da “obrigação por resultados”. Era um contexto de crise econômica, portanto, de restrições orçamentárias, o que coaduna com o conceito de escola eficaz, no qual o argumento de que o investimento em educação não faz a diferença, mas os efeitos centrados nos estabelecimentos, nas salas de aula e nos alunos se entrecruzam. Nesse contexto, o papel do Estado é reformulado pelo Partido Conservador, que elabora um programa para a educação, apoiado nos trabalhos de economistas como Hayek (1944) e Friedman (1962), visando, sobretudo, minar os fundamentos do Estado-providência.

Uma das principais providências do programa inspirado no neoliberalismo foi a promoção dos cheques educativos (*vouchers*), a partir de 1979, logo após a eleição de Thatcher, considerando que tal medida aumentaria os *standarts*, incitando as más escolas públicas a obter melhores resultados, por meio da imitação dos estabelecimentos mais atrativos. Tais ações, segundo os neoliberais, tornariam os estabelecimentos mais independentes, tendo os governos negociado diretamente com os estabelecimentos de ensino, inclusive com financiamento direto, com vistas a atingir a meta de melhorar seu nível de *performance*, optando por uma autonomia que corria por fora das autoridades locais (NORMAND, 2011).

## A repercussão do paradigma da escola eficaz nos anos de 1980

Nos anos de 1980, a evolução dos estudos em eficácia escolar tornou os processos de análise mais sofisticados, incluindo o estudo das diferenças contextuais, de eficácia do professor, das relações interpessoais, do desempenho longitudinal dos estudantes e dos processos de educação. Entretanto, as raízes economicistas permanecem presentes nos referenciais das políticas públicas educacionais, sob a forte utilização dos conceitos de eficiência e eficácia, repaginando a teoria do capital humano ao contexto de reforma neoliberal.

No nível da escola, a pesquisa em eficácia recaiu sobre o arranjo organizacional, o planejamento educacional, o uso de metodologias multinível, a ligação entre o nível da escola e os outros níveis fora da escola, os fatores no nível da sala de aula e da escola, a interface entre a escola e a sala de aula, as medidas de resultados sociais ou afetivos, o nível instrucional como determinante no impacto em nível de escola, entre outros

recortes possíveis de pesquisa no âmbito restrito à instituição escolar. Reynold e Teddlie (2000 apud BROOKE; SOARES, 2008) observaram em suas pesquisas no nível da escola que as definições e medidas de variáveis não têm sido capazes de apreender todos os fatores que possam ter efeito nos resultados escolares. Afirmam, ainda, que “[...] a adoção de uma perspectiva micropolítica tem sido bem negligenciada dentro da pesquisa da eficácia escolar” (REYNOLD; TEDDLIE, 2000 apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 327).

Rutter et al. (1979 apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 251) também apontam em suas pesquisas a necessidade de visualizar a escola de forma mais ampla e complexa e de adotar, nas pesquisas sobre efeito-escola, uma percepção das características das escolas enquanto instituições sociais e, conseqüentemente, o aprimoramento metodológico. “Podemos concluir que os resultados carregam a forte implicação de que as escolas podem fazer muito para fomentar bom comportamento e desempenho e que, mesmo em áreas não privilegiadas, as escolas podem ser uma força positiva”.

Tudo isso contribuiu para que as pesquisas acerca do efeito-escola evoluíssem no sentido de serem baseadas em variáveis de *processos* e *status* escolares, além de utilizarem variáveis de *insumos* e procedimentos estatísticos que sejam capazes de agregar variáveis relevantes aos modos de funcionamento da instituição escolar como um todo, abarcando todos os elementos que a compõem.

Willms (1992 apud BROOKE; SOARES, 2008) distingue dois tipos de efeitos da escola: um se refere ao efeito global da frequência a uma determinada escola gerado pelos alunos e outros fatores, e o outro diz respeito aos efeitos produzidos devido às políticas e práticas escolares.

O nível de desempenho de uma escola em qualquer medida de resultado depende de vários fatores. Depende não somente das políticas e práticas da escola, mas também das características do background dos alunos que ingressam na escola, e ainda fatores sociais e econômicos que fogem ao controle dos professores e administradores. (WILLMS, 1992 apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 263).

Notemos que as pesquisas, embora tenham avançado quanto aos métodos de análises, à melhor seleção e composição de variáveis, à imersão cada vez maior de fatores processuais e contextuais nas análises, ainda assim, os estudos concentram-se na unidade escola. Além disso, mesmo havendo o reconhecimento da necessidade de análises mais amplas e abrangentes da escola, a dimensão política de análise vem se solidificando em estreita relação com o contexto globalizado, por meio de comparações internacionais entre sistemas de ensino dos Estados nacionais pelos organismos



multinacionais, reproduzindo o modelo britânico de que os “piores” sistemas devem copiar os “melhores”, em termos de resultados. Falta, contudo, ampliar a análise para o âmbito das políticas públicas para conhecer os efeitos nos sistemas de ensino a partir de um programa ou política governamental, considerando os objetivos regulamentados e legitimados nos Estados democráticos, buscando a constante melhoria do serviço público na perspectiva da justiça social.

Além disso, percebem-se nitidamente os germens de crenças hegemônicas a partir de tais estudos e que precisam ser superados, dadas suas limitações já denunciadas em pesquisas posteriores ao relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966) e anteriores à nossa. Por exemplo, as crenças de que a educação é o caminho para superar a pobreza e de que o aumento de recursos nas escolas não tem nenhuma importância no desempenho estudantil se originam das pesquisas empreendidas nesse contexto. Entretanto, considerando a complexidade das instituições e dos sistemas escolares, a ausência de análises que ultrapassem a instituição escolar analisada isoladamente, os diversos contextos em que se processam ações educativas e os erros nos procedimentos estatísticos e metodológicos, tais crenças merecem ser questionadas e reanalisadas.

Entretanto, a reforma empreendida a partir dessas críticas versaram para uma reformulação do paradigma da escola eficaz, ao invés de sua superação, evidenciando em escala internacional as noções de eficiência e eficácia, que, mesmo sendo fortemente influenciadas, pela metodologia utilizada por Coleman et al. (1966) e pelas pesquisas subsequentes, foram resignificadas e associadas à noção de *input-output*, que sugere uma conexão direta e linear entre insumos e resultados, sendo altamente convergentes aos mecanismos neoliberais de gestão da educação. Tal associação, segundo Madaus, Airasian e Kelleghan (1980 apud BROOKE; SOARES, 2008), gera uma imagem da escola como produtora automática dos resultados.

Instala-se, contudo, a “obrigação de resultados” (*accountability*), que se define pela obrigação dos atores da educação em buscar sua eficácia ou sua performance, impondo-se como o novo modo de regulação dos sistemas educativos. Os efeitos desse novo contexto recaem na necessidade do Estado em produzir informações detalhadas sobre o sucesso de escolas e utilizar seus dados para fixar os objetivos dos professores, avaliar seus resultados e melhorar o modo de avaliação e controle. De acordo com esse novo regime, a gestão da educação converte-se também aos princípios do *New Management Public*.

## Os princípios e procedimentos da escola eficaz em escala internacional nos anos de 1990 e 2000

A partir dos anos de 1990, a governança supranacional ganha força e incide diretamente na condução global de políticas públicas e, em especial, nas políticas educacionais. Os trabalhos estatísticos conduzidos pela OCDE constituíram e constituem a arquitetura dos novos indicadores internacionais e de referenciais comuns para as políticas educacionais dos Estados nacionais, em constante mutação e evolução. Tendo como doutrina oficial a teoria do capital humano, os organismos internacionais construíram procedimentos apoiados na identificação de variáveis de contexto, de *input*, de *output* e de processo, por meio de modelos econométricos sofisticados.

Ligando a qualidade com a medida de *performance* nos sistemas educacionais, tais técnicas de análise consagraram o desenvolvimento de procedimentos de *benchmarking*, ou seja, de elaboração de *standarts* de estabelecimentos de ensino e de sistemas educativos em escala nacional e internacional. Pautada na perspectiva economicista, a reforma da educação empreendida nesse contexto versou pelo uso eficiente dos recursos, de estímulo à *performance* num ambiente descentralizado, na introdução de uma lógica de concorrência entre estabelecimentos escolares, na adoção de um sistema de remuneração dos professores por mérito e na promoção da escolha das escolas e dos cheques educativos (*vouchers*) (NORMAND, 2011). Trata-se, a nosso ver, da evolução do paradigma de escola eficaz, adaptado ao contexto de redefinição do papel do Estado frente às ações públicas, da constituição da governança nos âmbitos transnacionais e nacionais associada à adoção da doutrina neoliberal nos governos. É nesse contexto que as noções de eficiência e eficácia se transportam definitiva e vorazmente da ciência econômica para a educação, dicotomizando quantidade e qualidade, dando nova roupagem à teoria do capital humano e sustentando os novos referenciais norteadores das reformas das políticas educacionais desse contexto.

Sander (2007) ressalta o enfoque dado à racionalidade econômica e à produtividade operacional na gestão das políticas públicas. A combinação desses dois paradigmas mais o neoliberalismo forma a “face” do paradigma de eficiência e eficácia escolar constituído nos últimos anos.

Nesse sentido, a acomodação da noção de escola eficaz ao neoliberalismo trouxe uma ampla disseminação, por meio de acordos multilaterais, de que para melhorar a qualidade do ensino precisa melhorar a gestão e não o montante de recursos, sugerindo, assim, que o problema se reduz à má gestão dos recursos e não à escassez deles. Tal premissa originária do contexto explicitado nos subitens anteriores carece de reflexão e questionamento frente a realidades distintas.

Para ilustrar os pressupostos mercantis e gerencialistas inerentes ao conceito de efetividade-eficiência-eficácia escolar amplamente disseminados nos anos de 1990 e 2000, analisamos uma publicação da UNESCO (2002), que ilustra os ideais da reforma da política educacional empreendida a partir dos anos de 1990 no mundo e, em especial, na América Latina. Ela é composta de artigos de especialistas em economia da educação que participaram do seminário internacional em Buenos Aires (2002) organizado pela UNESCO, com o propósito de discutir a equidade e eficácia no financiamento da educação na América Latina, apresentando os principais pilares das reformas empreendidas na política educacional desse continente. Disseminam-se as estratégias economicistas na gestão de políticas sociais, especialmente educacionais, defendendo competitividade, descentralização e diversificação da oferta educacional. Tais estratégias não estão alheias à concepção de educação e da atuação do Estado na sua oferta, nesse sentido, para os adeptos a esse enfoque, o entendimento é de que a escola é um bem privado fornecido pelo Estado.

Conforme Morduchowicz (2002, p. 108), os estudos que conectam unilateralmente a educação escolarizada com o crescimento econômico empregam as mesmas ferramentas que vinham sendo aplicadas nas análises de funções de produção: “Uma função de produção é uma relação matemática que descreve como os recursos podem ser transformados em produtos”. Aplicada à educação, a função de produção compreende a análise da relação existente entre os insumos escolares e os resultados educacionais. Notemos que tal perspectiva guarda relação tanto com a teoria do capital humano quanto com a noção de escola eficaz de Coleman et al. (1966) que imprime como sua medida de análise a relação linear *input-output*.

Morduchowicz (2002) destaca ainda que a diferença entre a noção de eficiência mercantil e a eficiência social diz respeito aos *meios e processos* utilizados para chegar aos resultados desejados e regulamentados acerca do provimento do serviço educacional. Nos processos convergentes à eficácia mercantil, “[...] a ordem natural é dada pelo mercado, e as ações do Estado são necessárias só para corrigir as eventuais distorções provocadas pelo setor privado” (MORDUCHOWICZ, 2002, p. 110).

Segundo o autor, a busca de uma relação ótima entre os objetivos enunciados e os resultados gerados pela máquina pública na acepção da esfera privada-empresarial-mercantil, deve ser perseguida por meio de mecanismos competitivos, de premiação e de incentivos individuais. Tais mecanismos são justificados pela crítica ao Estado ineficiente e se alinham à contenção dos gastos educacionais e à introdução de outras estratégias de mercado que promovam o aumento da produtividade no setor. Nessa perspectiva, diversos autores classificam a educação como um bem semipúblico, misto ou quase-público (VANDERBERGHE, 1999 apud MORDUCHOWICZ, 2002).

Calero (2002) traz, em suas reflexões, a crença de que qualidade gera perda de eficiência, estabelecendo uma relação negativa entre gasto e eficiência. Ele afirma que, frente à situação de excelência que melhore os níveis de equidade, ocorre automaticamente a perda da eficiência e que “para alcançar maiores níveis de equidade, é preciso renunciar a um certo nível de eficiência” (CALERO, 2002, p. 158).

Se, de um lado, discordamos do autor quanto ao conceito de eficácia, por outro lado, concordamos que são necessários custos destinados a implantar uma ação redistributiva, sendo fundamental no caso de projetar a equidade do serviço educacional, investimento proporcional à pretensão projetada. É nesse último aspecto que se encontra o real sentido de eficiência, ou seja, se tomarmos o sentido etimológico de eficiência como a qualidade de um processo com plenos resultados, não está embutida a estratégia de redução de gastos, mas trata-se, no nosso entendimento, de uma ressignificação do conceito num contexto de contenção de despesas públicas, de redefinição do papel do Estado e de adaptação do paradigma de escola eficaz ao atual contexto.

Morduchowicz (2002) argumenta que o paradigma econômico que tem enredado a noção de eficiência tem denunciado as “falhas burocráticas” do Estado, centrando sua atenção nos incentivos e na responsabilização da instituição escola por seus méritos. Nesse sentido, entende que o Estado só deve entrar em ação nas políticas públicas quando a iniciativa privada apresentar as suas lacunas.

O Estado adota, contudo, estratégias privatistas, como os incentivos organizacionais e individuais. Nessa perspectiva, estimula-se no setor público a descentralização, a ênfase no desempenho, a competição, a vinculação da renda aos resultados e a adoção de bônus com base num sistema de avaliação, pois tais estratégias permitem escolhas mais eficientes. “Trata-se de arranjos institucionais intermediários entre o Estado e o mercado, que combinam o princípio de financiamento público [...] com os enfoques que promovem a competição entre escolas, e a livre escolha” (MORDUCHOWICZ, 2002, p. 120).

Calero (2002) corrobora que para melhorar a eficiência e a equidade simultaneamente e propõe intervenções públicas canalizadas no *financiamento*, na *regulação* e na *produção* de seus serviços. Trata-se da imersão da noção de eficiência nos mecanismos de gestão dos sistemas de ensino, interpretadas, principalmente, como otimização de recursos associados ao aumento de produtividade. Isso na educação se daria da seguinte forma: o financiamento se realizaria por meio de sistema de bolsas a grupos desfavorecidos, de programas de educação profissional, do *financiamento* de centros de educação pré-escolar e uma regulação mais intensiva contra a “seleção de riscos” Isso, na acepção economicista, gera eficiência. A *regulação* aconteceria por meio

de sistemas de avaliação e a “*produção*”, através da ênfase no desempenho e resultados das instituições escolares.

Uma perspectiva baseada em pressupostos mais realistas, nos quais não se dá como certa a existência de um ponto de partida de máxima eficiência, permite a busca de intervenções públicas que melhorem simultaneamente a eficiência e a equidade. A aplicação dessa perspectiva no terreno da educação é factível e útil: ao imaginar uma situação 'inicial' desprovida de intervenção pública, aparece uma diversidade de problemas de eficiência, relativos especialmente à falta de aproveitamento dos efeitos externos positivos da educação e a questão relativas à informação (Calero e Bonal, 1999), pelas quais o *output* educacional seria diferente ao ótimo social, tanto em quantidade, quanto em qualidade. Nesse contexto, algumas intervenções públicas (que se podem canalizar através da regulação, do financiamento, da produção de serviços ou de uma combinação destes três campos de intervenção) podem melhorar a eficiência e a equidade simultaneamente. (CALERO, 2002, p. 159).

Assim, para melhorar a eficiência, a gestão pública deve apoiar-se nos mecanismos de regulação, de financiamento (subvencionado) e de produção de seus serviços. Para isso, apresenta diferentes dimensões da eficiência em educação, são elas: *eficiência da alocação*, que estabelece uma relação entre os insumos empregados no processo e os objetivos finais da intervenção; *eficiência produtiva*, quando se obtém a máxima quantidade de *output* com uma quantidade determinada de insumos; e a *eficácia*, que mede o grau de consecução dos objetivos de uma intervenção com *outputs* determinados.

As medidas sugeridas por Calero (2002), como se pode observar, versam para a incorporação de elementos mercantis com capacidade de escolha, diversificação da oferta com a presença de centros públicos e privados que possa oferecer produtos diferenciados e que concorram entre si para conseguir a matrícula dos usuários. De um lado, os objetivos anunciados são plausíveis, por considerar a necessidade de acesso da população a uma educação de qualidade com vistas à equidade, por outro, as estratégias propostas eivadas na perspectiva de *quase-mercado* são altamente excludentes e meritocráticas, portanto, incapazes de atingir os objetivos anunciados.

Assim como Calero (2002), McEwan (2002) entende que a eficiência no financiamento da educação deve ser buscada pelos métodos de mercado inseridos nas políticas públicas. O autor defende também a adoção do *quase-mercado* em educação, no qual a competição na oferta é efetuada por meio de vagas subvencionadas que se

constitui num instrumento concorrencial de distribuição de matrícula na educação básica. Assim, o financiamento acompanha a demanda, sendo a demanda o elemento mais relevante desta fórmula, como o sistema de acordos *charters* no qual os governos financiam centros privados, por exemplo. “Trata-se de uma escola sustentada com fundos públicos, mas com administração privada. Funciona sob contrato com o Estado, mas é liberada, muitas vezes, das regulações que costumam ser válidas para as escolas públicas” (MCEWAN, 2002, p. 191).

As possibilidades para melhoria da eficácia, nessa perspectiva, tornam-se hegemônicas nos anos de 1990 e 2000, no qual os Estados Nacionais implementaram, em suas reformas políticas, uma gestão da educação pautada no sistema de bolsas e em vales educacionais, salvaguardando, com isso, a concorrência e a competitividade entre as instituições de ensino.

O sistema de bolsas deve, conforme McEwan (2002), adotar critérios de renda familiar e/ou os resultados acadêmicos dos estudantes. Já os vales educacionais, também conhecidos como bônus ou cheques escolares (*vouchers*), que os pais apresentam na escola de sua preferência, pública ou privada, “[...] permitem que o financiamento acompanhe a demanda [...] ficando a sobrevivência desses centros em mãos das escolhas dos demandantes” (MCEWAN, 2002, p. 196). Eles são baseados em critérios de: liberdade de escolha, eficiência, equidade e coesão social.

Trata-se de sistemas em que o financiamento se dirige para os centros (públicos ou privados) escolhidos pelos usuários. Os dois sistemas mais utilizados para dirigir fundos públicos que 'sigam' as decisões dos usuários são, de um lado, o financiamento mediante fórmulas que incorporem a quantidade de demanda atraída pelos centros escolares e, de outro, os vales educacionais ou *vouchers*. (CALERO, 2002, p. 156).

Outro mecanismo que se coloca como possibilidade de melhoria da eficiência educacional se refere ao sistema de informação que deve incluir avaliações acadêmicas. Todavia, para Calero (2002), a informação sobre as peculiaridades das instituições de ensino devem ser publicizadas para atrair “clientes” e avaliadas por um órgão regulador que distribua publicamente essas informações.

Outra questão destacada pelo autor é a adoção de uma gestão descentralizada nas instituições, norteada pela noção de eficiência mercantil, qual seja, a de “cumprir os objetivos de diferenciação dos produtos e de internalização dos benefícios e perdas gerados pelo processo de produção” (CALERO, 2002, p. 157).

No paradigma mercantil, a gestão descentralizada responsabiliza a instituição por seus resultados e perde a visão de sistema no qual tais instituições se organizam na máquina pública. Para isso, a teoria do capital humano contribui para reforçar seu caráter meritocrático e economicista quando atribui à educação um caráter utilitarista frente às demandas produtivas e desconsidera a diversidade de dimensões formativas no ser humano, que nos Estados democráticos se constitui direito fundamental de todos os cidadãos e que deveria ser inerente à função social da escola na sociedade.

A análise das taxas de retorno do investimento educacional é realizada por meio da aplicação da análise custo/benefício no terreno educacional, sendo, portanto, uma análise de eficiência fortemente enraizada na teoria do capital humano. Evidencia-se, contudo, que existe uma relação linear e causal entre a produtividade e a qualificação dos trabalhadores. Nessa perspectiva, a demanda educacional condiciona o acesso dos trabalhadores ao posto de trabalho aos seus níveis de qualificação. “A educação não aporta nada à produtividade dos indivíduos, mas que unicamente ‘filtra’ os indivíduos mais produtivos” (BLAUG, 1976 apud CALERO, 2002, p. 164).

A análise custo/eficiência tem como principal diferença em relação à análise custo/benefício o processo de valorização de benefícios: enquanto na análise custo/benefício todos os benefícios se monetarizam e se agregam em um único valor, a análise custo/eficácia utiliza indicadores de eficácia não monetarizados. Tanto os custos como os valores não monetarizados do indicador de eficácia são descontados com o objetivo de obter um valor atualizado. Os custos considerados na análise custo/eficácia são, também, a totalidade dos custos sociais. (CALERO, 2002, p. 166).

Calero (2002, p. 168) afirma ainda que “[...] o processo ‘insumos-processo-outputs-resultados’ proporciona uma possível ordenação da informação sobre o sistema de ensino com o objetivo de avaliar diferentes aspectos do sistema”. Sua abordagem se sustenta, assim, no conceito de educação como um processo produtivo que transforma *input*/insumos (tempo dos estudantes, tempo dos professores, bens e equipamentos, instalações etc.) em *outputs*/resultados (rendimento acadêmico, número de licenciados por número de habitantes etc.). Tais indicadores precisam ser analisados pautados em pressupostos mais amplos que considere a contextualização e inter-relação entre as variáveis selecionadas e, além disso, adote procedimentos metodológicos que sejam capazes de traduzir tal complexidade e que supere relações causais e conclusões simplistas.

Por outro lado, podemos concordar com Calero (2002) em pelo menos dois aspectos no que concerne à análise de uma política pública no setor da educação:

- 1) A consideração de que a análise custo/eficácia pode, desde que associada a outros indicadores, possibilitar um tratamento multidimensional dos benefícios do programa ou política em questão. Assim, é possível utilizar uma bateria de indicadores de eficácia que levam em conta os diversos objetivos do programa e uma ponderação de cada um deles no resultado final;
- 2) Os indicadores selecionados podem ser utilizados para avaliar o grau de cumprimento dos objetivos de um programa educacional e podem também clarificar a natureza dos resultados desejados por tal programa.

Para isso, a nosso ver, será preciso superar a relação negativa entre gasto e eficiência. Sander (2007) apresenta reflexão relevante que contribui na busca por tal superação. Para o autor, é possível associar a eficácia ao alcance dos objetivos educacionais enunciados e a eficiência ao seu grau de cumprimento efetivo, no que diz respeito ao interesse coletivo. Para tanto, defende a adoção da efetividade política à gestão educacional, “[...] segundo o qual a administração responde pelos seus atos em função das políticas e prioridades estabelecidas pelos participantes da comunidade” (SANDER, 2007, p. 80). Nesse sentido, a dicotomia entre eficiência/quantidade *versus* eficácia/qualidade seria superada e sua adoção integrada seria congruente aos objetivos educacionais legitimados no Estado de direito e não subservientes aos interesses econômicos, mas aos interesses e necessidades sociais.

Entretanto, é notória a hegemonia do referencial global dos organismos internacionais na definição das políticas públicas. As redes transnacionais definem agendas, disseminam indicadores, estabelecem comparações entre as políticas nacionais, os sistemas de ensino, entre outras ações articuladas. Contudo, Normand (2011) esclarece que os paradigmas da teoria do capital humano e de escola eficaz constituem, no contexto atual, a epistemologia que preside e orienta a construção de uma nova arquitetura estatística no domínio da educação e de formação. O autor elucida também que os *experts* internacionais se organizam em “colégios invisíveis”, ou seja, se organizam em redes, que religam os *experts* de diferentes países, alguns mais ativos que outros, formando um colégio que determina a produção de um referencial comum, como bem ilustra a obra da UNESCO (2002) que apresentamos anteriormente. Eles são porta-vozes que exprimem o referencial global em nome de outros *experts* e dos representantes de diferentes instâncias internacionais que atuam também na mobilização de recursos e de conhecimentos. Além disso, mantêm um quadro de conhecimentos aplicados, nunca estabilizados, cumulativos e em constante evolução. A produção de conhecimento é multilocal: distribui-se nas universidades, nos centros de pesquisa, nas agências governamentais, nos *Think Tanks*, nas agências de



consultoria, mas se apoiam também nas redes de difusão e de comunicação desterritorializadas (NORMAND, 2011).

Nessa nova configuração, os centros de estatísticas são encarregados de convocar os saberes científicos e de colocá-los em interação para operar em seguida uma série de transformações e confeccionar instrumentos, os quais legitimam as novas formas de governo que são disseminadas e acordadas nas redes e arenas políticas transnacionais. Dessa forma, conforme Normand (2011), a *expertise* internacional legitima sua ação e os governos nacionais a utilizam na sua ação pública com maior ou menor intensidade, a depender de diversos determinantes contextuais. Disso conecta os espaços de cálculos e as redes metrológicas no objetivo de convergências e de “harmonização” dos sistemas educativos em escala internacional (NORMAND, 2011).

O autor nos fornece críticas consistentes ao modelo de escola eficaz, disseminados e revigorados a cada contexto reformista nos últimos cinquenta anos. Primeiro, apresenta a crítica de Angus (1993 apud NORMAND, 2011), que considera que a escola eficaz ignorou os trabalhos que denunciaram a diversidade e riqueza das práticas pedagógicas e se aproveitou tão somente de uma concepção estreita de medida ligada a indicadores de performance, na qual fazem crer que os resultados empíricos, as teorias parciais e as ideias de *management* podem constituir um modelo sistêmico de eficácia da escola. Para ele, as práticas pedagógicas foram apropriadas de maneira mecânica e reduzidas a um modelo funcionalista e economicista que nutriu a crítica à organização burocrática de escola, cujos defensores concluíram que a organização escolar seria tanto mais eficaz quanto os procedimentos de avaliação e os mecanismos concorrências permitiriam romper com a resistência dos atores escolares. Trata-se da adoção de uma “política de evidência”:

Em legitimando uma lógica de senso comum centrado na medida das competências de base sem tomar conta das diferenças de classe, de raça, de sexo ou de cultura, a escola eficaz consagra a hegemonia do projeto neoconservador, ignorando as construções políticas, sociais e culturais da escola. [...] Essa visão funcionalista, se recusa em considerar as diferenças de conflitos da sociedade, participando de uma visão idealista de eficácia e da racionalidade mercantil tal qual sonhada pela nova direita. (NORMAND, 2011, p. 125, tradução nossa).

Em seguida, apresenta a crítica de Morley e Rassol (1999 apud NORMAND, 2011), que explicam que a corrente de pensamento da escola eficaz adere fortemente aos valores neoliberais e encontram na análise do fracasso escolar um meio de acusar a

escola e os professores por tal fracasso. Tal corrente classifica as escolas e os professores entre bons e maus, eficazes e ineficazes, no limite de fatores mensuráveis. Para os autores, o discurso técnico-positivista traduz uma obsessão de fracasso e de *performance*. Afirmam também que a escola eficaz foi fundada numa ideologia de controle social, e ela toma uma visão estreita e mecânica dos processos educativos. Além disso, a escola eficaz manipula algumas noções para relativizar toda forma de interferência social, racial ou de gênero.

## Considerações finais

Ao analisar a evolução histórica do paradigma da escola eficaz compreendemos que tal formulação, sustentada em pressupostos economicista e utilitarista aplicados à educação, acaba por explicar cada nova forma de intervenção do Estado no setor educacional em cada contexto político-econômico vigente. A constituição de uma reserva de talentos e do investimento em capital humano constituiu e constitui questões políticas importantes que incidiram e incidem na formulação das políticas educacionais dos Estados nacionais.

A crença de que “a escola não faz diferença”, disseminada nos anos de 1950 e 1960, foi pouco a pouco desconstruída pelos pesquisadores subsequentes à publicação dos relatórios americano e britânico, mostrando que as escolas realmente têm grande influência no desenvolvimento dos alunos e, com certeza, faz diferença a escola que elas frequentam. Assim, ocorre um movimento de superação de uma crença pessimista da escola para outra vertente da escola eficaz, responsabilizando unicamente a *performance* da instituição escolar e de seus professores, sendo totalmente responsabilizados pela qualidade do ensino. Esta última vertente que vem sendo disseminada pelos organismos multilaterais desde os anos de 1980 e que está presente até o atual contexto. Nessa perspectiva, o papel do Estado nas políticas públicas se reduz a corrigir as distorções do setor privado tendo a noção de justiça ancorada na “igualdade de resultados” e na *performance* dos indivíduos que são responsabilizados, juntamente com suas instituições, pelos seus resultados educacionais, sejam eles positivos ou negativos. O que demonstra claramente o critério de justiça pautado na meritocracia em detrimento ao critério de direito social.

Redunda de tal modelo de gestão dos sistemas de ensino e de efetividade escolar a diversificação e segmentação na cobertura e qualidade desse ensino, além da conseqüente desigualdade na distribuição da educação, que se constitui, nessa perspectiva, como um bem de consumo, ao invés de considerá-lo como um bem imaterial e um direito fundamental legitimado nas sociedades democráticas.

No contexto atual, no qual as estratégias neoliberais vêm dando seus primeiros sinais de esgotamento há que se constituir um corpo teórico que seja capaz de, com base no princípio de justiça social, chegar a um entendimento acerca da efetividade e da eficiência escolar, para além de seus vínculos com os princípios privatistas, contribuindo para o aprimoramento da jovem democracia brasileira e da política educacional em franca evolução.

Para tanto, propomos o conceito de Efetividade Educacional, por pretender abranger não apenas a dimensão econômica como também as dimensões sociais e políticas na avaliação das políticas públicas educacionais empreendidas pelos organismos internacionais. Ou seja, no conceito de Efetividade Educacional as noções de eficiência e eficácia devem sustentar-se na dimensão social/educacional, sobrepondo-se sob a dimensão econômica. Além disso, para superar o conceito de efetividade escolar ancorado numa educação compensatória e prescritiva, almeja-se a efetividade política da garantia do direito à educação no Estado democrático, tendo como fim último a promoção da justiça social.

Enfim, ressaltamos a necessidade de construção das bases para uma constante avaliação da Efetividade Educacional das políticas, programas e projetos governamentais e que estejam engajados na busca por uma incessante diminuição da lacuna entre os objetivos e metas de uma determinada política pública e os resultados gerados por ela. Além disso, a agenda internacional das políticas educacionais precisa urgentemente ampliar sua compreensão de avaliação de políticas públicas, e, sobretudo, mudar o objetivo de sua disseminação, não podendo mais ser esvaziada das características do contexto, história e peculiaridades de cada Estado nacional, e que seu processo contemple a articulação entre os diferentes sujeitos e instituições envolvidas com o fim último de garantia do direito à educação aos cidadãos. Isso significa uma política educacional que supere o reducionismo tanto da noção de Estado meritocrático quanto da adoção da “igualdade de resultados”, e que almeje incessantemente a igualdade de acesso e de qualidade no ensino público a todos os cidadãos indiscriminadamente.

## Notas

<sup>1</sup> O presente texto é parte da pesquisa de doutorado (SILVA, 2014), realizada parcialmente na Université René Descartes – Paris V, que contou com financiamento da Capes por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

<sup>2</sup> Em linhas gerais, os *Think Tanks* são grupos de interesse de cunho conservador, que se constituem em organizações ou instituições, a fim de produzir e difundir

conhecimentos e assuntos estratégicos com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas e/ou científicas. Nos EUA, especificamente nos anos de 1980, contribuíram para defender a escolha da escola, para identificar os melhores pesquisadores para produzir os resultados conforme as teses conservadoras e para financiar colóquios e congressos difundindo as ideias de Friedman e de Hayek. Assim, conforme Normand (2011), os dados de pesquisa sobre eficácia da escola foram muitas vezes manipulados para legitimar uma determinada ação política.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan, 1976.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Tradução de Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- CALERO, Jorge. *Eficiência e eficácia do gasto setorial*. In: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. Equidade e financiamento da educação na América Latina. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 151-182.
- CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. *Caderno Educação*, São Paulo, v. 74, p. 11-19, ago. 1990.
- COLEMAN, James S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office, 1966.
- DEMEUSE, Marc. De quelle efficacité parle-t-on? In: DEMEUSE, Marc et al. (Org.). *Vers une école juste et efficace*. Paris : Éditeur De Boeck Supérieur, 2005. p. 14-27.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalism & Freedom*. University of Chicago Press. Chicago, 1962.
- HAYEK, Friedrich A. *The road to Serfdom*. Edited by Bruce Caldwell. New York, 1944.

JENCKS, Christopher. *Desigualdade no aproveitamento educacional*. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções, Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 50-66.

MADAUS, George F; AIRASIAN, Peter W; KELLAGHAN, Thomas. *Insumos escolares, processos e recursos*. School Effectiveness : a Reassessment of the Evidence. New York : McGraw-Hill Book Company, 1980. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções, Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 112-141.

MCEWAN, Patrick. *Propostas alternativas à alocação estatal de recursos*. In: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. Equidade e financiamento da educação na América Latina. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 189-220.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário de Português Online*. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em:  
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

MONS, Nathalie. *Efficacité des systèmes éducatifs*. In: ZANTEN, Agnés Van (Dir.). Dictionnaire de l'éducation. Paris: Quadrige; PUF, 2008. p. 230-234.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Intervenção estatal, incentivos e desempenho educacional*. In: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. Equidade e financiamento da educação na América Latina. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 101-134.

NORMAND, Romuald. *Gouverner la réussite scolaire: une arithmétique politique des inégalités*. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. (Org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PLOWDEN, Bridget et al. *Children and their Primary Schools*. London: A Report of the Central Advisory Council for Education of England, 1967.

RUTTER, Michel et al. Resultados escolares: frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Tradução de Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 163-186.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, Pittsburgh, v. 51, n. 1, mar. 1961.

SILVA, Isabelle Fiorelli. *A Efetividade da “política de fundos” no financiamento da educação no Brasil 2007-2011*. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. *Equidade e financiamento da educação na América Latina*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ZANTEN, Agnès Van (Dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Quadrige; PUF, 2008. p. 230-234.

## Origin and evolution of the paradigm of the efficient school and its development in the current context

### Abstract

In this article we sketch a historic evolution of the researches in scholastic effectiveness, including the notions of effect-school and efficient-school, because these notions were constructed historically and they consist the evolution and the adoption of this concept from the years 1980, when the neoliberal model starts to be introduced in the reforms of the educational system. Thus, this article aims to present the evolution process, mutation and adaptation of such paradigm in each economic policy context, till its last form in the globalized context. Therefore exhaustive bibliographic revision is used, having as categories of analysis the efficient school and the effect-school; the concepts of efficacy, efficiency and effectiveness; and the application of this concepts in the reform of educational policies engendered in the years 1980 to 1990. We conclude that the paradigm of the efficient school has developed and in the current context materializes itself in the "policies of results", or "policies of performance" or "policies of evidences" that deflagrate a narrow and mechanic view of the educational processes.

**Keywords:** World Policy of Education. Trends of the Educational Policy. Scholastic Efficacy.

## Origine et évolution du paradigme de l'école efficace et leurs déploiements dans le contexte actuel

### Résumé

Dans cet article, nous présentons un développement historique de la recherche sur l'efficacité scolaire, qui englobe les notions d'effet-école et de l'école efficace, car ces notions sont historiquement construites et comprennent l'évolution et l'adoption de ce concept à partir des années 1980, lorsque commence les réformes néolibérales dans les systèmes éducatifs. L'objectif est de présenter le processus de l'évolution, mutation et adaptation de ce paradigme dans chaque contexte politique-économique jusqu'à son dernier mode dans le contexte de la mondialisation et de le néolibéralisme. Par conséquent, nous utilisons exhaustive revue de la littérature ayant comme les catégories d'analyse l'école efficace et l'effet-école, les concepts d'efficace, d'efficacité et d'effectivité et l'application de ces concepts dans la réforme de la politique éducative a engendré dans les années 1980 et 1990. Nous concluons que le paradigme de l'école efficace a évolué dans le contexte actuel et se matérialise dans les "politiques des résultats", "politiques des *performance*" ou "politiques des preuves" qui déclenche une vision étroite et mécanique des les processus éducatifs.

**Mots-clés:** Politique mondiale de l'éducation. Tendances en politique de l'éducation. L'efficacité de l'école.

**Isabelle Fiorelli Silva**

*E-mail:* fiorelli@uel.br

**Recebido em:** 26/07/2014

**Aprovado em:** 24/02/2015