

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 3

Marcia Aparecida Alferes

(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

**Qualidade e Políticas Públicas
na Educação**
3

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1	Qualidade e políticas públicas na educação 3 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-003-2 DOI 10.22533/at.ed.032181912 1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série. CDD 379.81
----	---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estão incluídos, nesta categoria, os textos que tratam da Educação Básica. A Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN tem por finalidades: a) desenvolver o educando; b) assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e c) fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Educação Básica obrigatória e gratuita deve ser ofertada dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Os capítulos sobre Educação Básica trazem artigos sobre o desafio de inclusão de crianças e adolescentes nas escolas; o ensino médio alinhado a formação para o mercado de trabalho; a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e formativo; as áreas do conhecimento como promotoras da aprendizagem significativa; as instâncias colegiadas como parceiras do processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses assuntos estão alinhados com os princípios sobre os quais o ensino deverá ser ministrado e que se encontram no artigo 3º da LDBEN. Além disso, contemplam o disposto no artigo 205 da Constituição Brasileira, de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	
<i>Márcia Helena Amâncio</i> <i>Remi Castioni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819121	
CAPÍTULO 2	12
A INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS UM GRANDE DESAFIO NA ATUALIDADE	
<i>Clair Machado Rangel</i> <i>Eliane Maria Bedinot da Rocha</i> <i>Marilene Felisberto Boff</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819122	
CAPÍTULO 3	20
A SUSTENTABILIDADE DIANTE DE UMA CRISE CIVILIZATÓRIA	
<i>Raquel Fernanda Ghellar Canova</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819123	
CAPÍTULO 4	26
AFETIVIDADE E LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	
<i>Tauã Carvalho de Assis</i> <i>Neuda Lago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819124	
CAPÍTULO 5	39
ANÁLISE DE DESEMPENHO DE CONCLUINTEs DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TESTE DE CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA	
<i>Mateus Gianni Fonseca</i> <i>Juliana Campos Sabino de Souza</i> <i>Cleyton Hércules Gontijo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819125	
CAPÍTULO 6	49
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADA AOS ALUNOS PAEE EM ESCOLAS PÚBLICAS	
<i>Maria Aparecida Ferreira de Paiva</i> <i>Tatiane Regina dos Santos Quarantani</i> <i>Amanda Garcia Bachiega</i> <i>Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819126	
CAPÍTULO 7	57
ANÁLISE DE LIVROS DE BIOLOGIA OFERTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS ESTADUAIS E FEDERAIS	
<i>Camila Maria de Souza Silva</i> <i>Wellington Alves Piza</i> <i>Mirella de Fátima Silva</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819127	

CAPÍTULO 8 61

DISSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Maria Carolina Branco Costa

Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.0321819128

CAPÍTULO 9 77

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE/UFG: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES SOBRE ESTE COMPONENTE CURRICULAR

Dayse Alisson Camara Cauper

Tiago Onofre da Silva

DOI 10.22533/at.ed.0321819129

CAPÍTULO 10 84

ENSINO MÉDIO EM FOCO: POLÍTICA EDUCACIONAL, MERCADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Lara Casagrande

Kátia Morosov Alonso

DOI 10.22533/at.ed.03218191210

CAPÍTULO 11 96

FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro

Ana Luísa Marlière Casela

Wagner Silveira Rezende

Naira da Costa Muylaert Lima

DOI 10.22533/at.ed.03218191211

CAPÍTULO 12 111

FATORES QUE AFETAM / INFLUENCIAM NO IDEB DE ESCOLAS DE PELOTAS/RS: ALGUMAS ANÁLISES ENTRE O ALTO E BAIXO INDICADOR

Évelin Rutz

Deise Ramos da Rocha

Nadiane Feldkercher

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

DOI 10.22533/at.ed.03218191212

CAPÍTULO 13 116

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA ATUAL: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA

Sebastiana de Fátima Gomes

Juliana Inhesta Limão Thiengo

DOI 10.22533/at.ed.03218191213

CAPÍTULO 14 123

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO PARA ALUNOS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR APRENDEREM MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROBLEMAS

Cristiane Johann Evangelista

Dilson Henrique Ramos Evangelista

DOI 10.22533/at.ed.03218191214

CAPÍTULO 15	131
MOVIMENTOS SOCIAIS E CONSELHOS DE CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Maria Raquel Moura de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191215	
CAPÍTULO 16	142
O CERRADO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS: UM ESTUDO NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE GOIÁS <i>Franciane Prado Gonçalves</i> <i>Tatiane Rodrigues Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191216	
CAPÍTULO 17	149
O CONSELHO ESCOLAR E ATUAÇÃO PRÁTICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVES CONSIDERAÇÕES. <i>José Pedro Garcia Oliveira</i> <i>José Carlos Martns Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191217	
CAPÍTULO 18	162
O MOVIMENTO SECUNDARISTA “OCUPA TUDO RS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SANTA CRUZ DO SUL <i>João Luís Coletto da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191218	
CAPÍTULO 19	171
O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: UM CONVITE À REFLEXÃO <i>Luis Roberto Ramos de Sá Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191219	
SOBRE A ORGANIZADORA	178

FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro
CAEd/UFJF – Juiz de Fora, MG.

Ana Luísa Marlière Casela
CAEd/UFJF – Juiz de Fora, MG.

Wagner Silveira Rezende
CAEd/ UFJF – Juiz de Fora, MG.

Naira da Costa Muylaert Lima
PUC-Rio – Rio de Janeiro, RJ.

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo afirmar a importância da escola para a aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, foi analisada a influência das características das escolas, em especial, o clima escolar e a percepção em relação à violência na escola, sobre o desempenho em leitura dos alunos do 7º ano das redes públicas de Minas Gerais, que participaram da edição de 2015 do SIMAVE. O estudo mostra que, além das características socioeconômicas dos alunos, as características da escola também exercem significativo impacto sobre a aprendizagem.

ABSTRACT: This paper aims to affirm the importance of the school for student learning. Thus, we analyzed the influence of the school features (especially the school environment and the perception of violence in school) on the performance in Reading of 7th grade students

from Minas Gerais, who participated in the SIMAVE 2015. The paper concludes that school features, as well as students socioeconomic features, have a significant impact on student learning.

1 | INTRODUÇÃO

Foi durante a década de 1990, a partir da Reforma do Estado, que políticas públicas educacionais passaram a priorizar ações voltadas para a democratização do acesso à educação, expandindo significativamente as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes no ensino fundamental e médio.

Concomitantemente, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) consolidou uma mudança no papel da atuação estatal, que deixou de exercer funções provedoras de bens e serviços e passou a exercer funções fiscalizadoras. Assim, a Reforma do Estado transferiu a responsabilidade da oferta de serviços, sobretudo nas áreas de saúde e educação, para os estados e os municípios, ao passo que a União assumiu a responsabilidade de fiscalizar a qualidade desses serviços, oferecendo apoio técnico e financeiro para os entes federados que não conseguissem atender aos padrões mínimos de qualidade

estabelecidos.

Alinhado a essa função fiscalizadora, no âmbito da educação, a União implementou, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, cuja finalidade é monitorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras e oferecer informações para que políticas públicas sejam formuladas e implementadas. Esse monitoramento se dá por meio da aplicação de testes cognitivos de Leitura e Matemática aos estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

Ao longo desses quase 30 anos de avaliação, o SAEB passou por algumas modificações, sobretudo de natureza metodológica, e, a partir de 1995, a avaliação passou a ser implementada com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI). Além disso, desde 2005, as etapas do ensino fundamental passaram a serem avaliadas de forma censitária, enquanto o 3º ano do ensino médio permaneceu sendo avaliado de maneira amostral. Para o ano de 2019, o INEP está propondo aprimoramentos, que incluem avaliar a educação infantil e o 2º ano do ensino fundamental.

Estados e municípios também se alinharam às diretrizes da Reforma do Estado e desenvolveram sistemas próprios de avaliação educacional com objetivos semelhantes ao das avaliações nacionais: monitorar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas e produzir informações a fim de subsidiar políticas públicas voltadas para a garantia do aprendizado dos estudantes.

Um dos estados pioneiros na implementação de um sistema de avaliação próprio foi Minas Gerais. Criado em 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE é composto por duas avaliações: o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), que aplica testes cognitivos para as etapas do ciclo de alfabetização; e o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), que aplica testes cognitivos para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio. A primeira edição contou com a participação dos estudantes que cursavam o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio das redes públicas. Nessa ocasião, eles foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2001, mantiveram-se as etapas, mas as disciplinas avaliadas foram Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A avaliação de 2002 foi focada na disciplina de Língua Portuguesa e a de 2003 na disciplina de Matemática. Entre 2006 e 2014, o estado optou por avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nessas mesmas etapas de escolaridade. Em 2015, tanto o PROALFA quanto o PROEB passaram por alterações em seu formato de aplicação e modelos dos testes.

No PROALFA, o 3º ano do ensino fundamental passou a não ter o teste conduzido pelo professor aplicador, além de apresentar 16 modelos de cadernos com 20 itens cada, diferente dos anos anteriores (2006-2014), em que apenas um modelo de teste era aplicado aos estudantes e a aplicação era conduzida pelo professor. O PROEB também apresentou mudanças significativas em seu formato a partir de 2015. A prova passou de dois dias de aplicação para um único dia (modelo Prova Brasil) e as etapas

avaliadas passaram a ser alternadas: até 2014, foram avaliados 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio; a partir de 2015, foi adotado um modelo de alternância, com a avaliação do 7º ano do ensino fundamental, da 1ª e da 3ª série do ensino médio nos anos em que também é aplicada a Prova Brasil, e dos mesmos anos/séries que o sistema já avaliava antes, nos anos em que a Prova Brasil não é aplicada. Isso faz com que as informações produzidas sobre as escolas abarquem mais anos/séries, construindo um panorama mais amplo do desempenho dos estudantes.

É justamente a partir das informações produzidas pelos sistemas de avaliação em larga escala que pesquisas sobre eficácia escolar são realizadas. De um modo geral, essas pesquisas buscam compreender quais fatores escolares e não escolares influenciam o fracasso/sucesso escolar dos alunos.

De um modo geral, a literatura (ver BROOKE & SOARES, 2008) aponta que são três os principais fatores que explicam os resultados obtidos nos testes das avaliações em larga escala: 1) condições sociais das famílias dos estudantes; 2) características dos grupos de convivência dos estudantes; 3) aspectos escolares. Felício (s/d) aponta que aproximadamente 70% do desempenho escolar é explicado pelas características dos estudantes e pelas condições sociais da família, ao passo que cerca de 30% do desempenho é explicado por outros fatores, dentre eles, os escolares.

Embora os contextos sociais e familiares sejam os principais fatores explicativos do desempenho dos estudantes, eles não dizem respeito à escola e, portanto, não são objetos de formulação de políticas públicas educacionais. São os fatores relativos à escola que podem ser objeto de políticas e de ações didático-pedagógicas que visem à melhoria da qualidade da educação e da garantia do aprendizado dos estudantes.

Alinhado ao campo de estudo sobre eficácia escolar e, mais especificamente, sobre fatores associados, o presente trabalho tem como proposta analisar o efeito que as características socioeconômicas dos estudantes e das escolas exercem sobre o desempenho escolar, bem como verificar dois fatores escolares, apresentados na forma de índices, que podem estar associados ao desempenho: o clima escolar e a percepção da violência na escola. Esses dois índices são apresentados pela literatura especializada (SEBASTIÃO, ALVES, CAMPOS, 2003; BROOKE, SOARES, 2008; SILVA, CRUZ, SILVA, 2014; WANG, DEGOL, 2015) como fatores escolares que influenciam o desempenho dos estudantes nos testes cognitivos das avaliações em larga escala e daí a pertinência de se verificar se eles se associam positiva ou negativamente ao desempenho dos estudantes participantes do SIMAVE.

Para isso, utilizamos as informações obtidas nos testes cognitivos e nos questionários contextuais da edição de 2015 do SIMAVE. Dados os limites e o recorte do estudo, as informações analisadas referem-se aos estudantes do 7º ano do ensino fundamental na área de conhecimento de Leitura. Além desta introdução, o trabalho possui mais quatro seções (sem mencionar as referências bibliográficas). A próxima seção apresenta os dois constructos escolares analisados. A seção três apresenta o percurso metodológico. A seção quatro discute os resultados obtidos e a última seção

é composta pelas considerações finais.

2 | AS CARACTERÍSTICAS ESCOLARES

A literatura sobre o campo de estudos denominado *escolas eficazes* – consolidada nos Estados Unidos e na França desde a década de 1960 e, mais recentemente, no Brasil – apresenta inúmeras características que se associam à aprendizagem dos estudantes e que são investigadas pelas avaliações em larga escala. Uma dessas características é o clima escolar, que já foi e ainda é amplamente discutido pela literatura, sobretudo no que diz respeito à definição de um conceito holístico e aprofundado, e, também, às várias subdimensões (clima acadêmico, clima disciplinar, clima organizacional) subjacentes ao conceito. A outra, não tão discutida no campo de estudo das escolas eficazes, é a violência percebida nas escolas. Essa última característica, em particular, é tema próprio da realidade brasileira, dado o elevado índice de criminalidade de nossa sociedade e, por isso, vem se tornando objeto de análise nos estudos sobre fatores associados ao desempenho em âmbito nacional.

2.1 Clima Escolar

O conceito de clima escolar é bastante discutido na literatura sobre eficácia escolar e é um dos principais fatores associados ao desempenho dos estudantes. Sua definição não é unívoca nem universal. Estudos apontam a dificuldade de se definir e mensurar clima escolar, dada a complexidade das relações e das dinâmicas escolares. Além disso, apontam que diferentes tipos de clima escolar podem ser eficazes e favorecer a aprendizagem dos estudantes (PEDROSA, 2007).

Alguns estudos (RUTTER et al, 1979; 1988; SAMMONS, 1995; PEDROSA, 2007; BROOKE, SOARES, 2008), realizados em âmbito internacional e nacional, tentaram identificar determinados aspectos a fim de definir clima escolar. Embora inúmeros elementos possam ser utilizados para definir tal conceito, o estudo de Purkey et Smith (1983 apud Bressoux 2003), ao sintetizar os resultados de vários trabalhos sobre clima escolar, reconheceu quatro características-chave que propiciam um bom clima escolar e favorecem a aprendizagem. São elas:

- 1) boas relações interpessoais, visto que fazem aumentar o sentimento de unidade e de coleguismo nos atores escolares (estudantes, professores, diretor, funcionários e pais/responsáveis);
 - 2) sentimento de pertencimento àquele lugar, claramente definido e percebido pelos atores escolares;
 - 3) os objetivos escolares, bem como as expectativas que se tem sobre a aprendizagem, claros e compartilhados por todos;
- organização e disciplina no funcionamento das dinâmicas escolares, com cada

4) um sabendo o seu lugar e seu papel na instituição, o que cria um sentimento de responsabilidade nos atores escolares.

Foi principalmente com base nessa literatura e nesses quatro aspectos que o questionário do SIMAVE 2015 apresentou uma série de perguntas aos estudantes (9 perguntas), professores (18 perguntas) e diretores (13 perguntas), com o intuito de averiguar o clima das escolas mineiras. A partir das respostas dadas a essas perguntas, foi criado um índice de clima escolar.

2.2 Violência percebida nas escolas

Assim como acontece com a sociedade, a escola não está imune à violência, o que faz com que essa instituição se torne, na maioria das vezes, um espelho da realidade social. A escola perde, diante de um ambiente vulnerável e conturbado, suas características e funções essenciais de educação, promoção de cidadania, socialização e de desenvolvimento pessoal. A violência no contexto escolar coloca em risco a ordem, a motivação e a satisfação de todos os atores escolares, contribuindo para o insucesso dos propósitos e objetivos da educação, do ensino e do aprendizado (TEIXEIRA, KASSOUF, 2015). Além disso, Teixeira e Kassouf (2015) apontam que a sensação de violência no ambiente escolar pode estar relacionada à baixa performance escolar, à baixa autoestima e também a sintomas de ansiedade, podendo estar associada também à alta rotatividade docente (OLIVEIRA, FERREIRA, 2013). Avaliar a percepção que os atores escolares têm acerca da violência auxilia na construção de estratégias para minimizar os problemas advindos dessa atitude. Apesar da importância dessa temática para a melhor compreensão dos fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem, as pesquisas de âmbito nacional ainda são escassas ou não apresentam o constructo e a temática em toda a sua dimensão e grandeza (SPOSITO, 2001).

Pensando nisso, optamos por construir, para o SIMAVE 2015, um índice que avalie alguns aspectos da violência dentro do contexto escolar, com o intuito de verificar o quanto essas práticas de agressão, indisciplina, roubo e uso de álcool e drogas podem estar associadas ao desenvolvimento do estudante e à sua aprendizagem. Para construir esse índice, foi necessário avaliar a percepção de cada um dos atores que compõem a escola: estudantes, professores e diretores.

3 | METODOLOGIA

Na análise apresentada a seguir, serão considerados os dados dos alunos do 7º ano do ensino fundamental matriculados em escolas públicas de Minas Gerais, obtidos em 2015, com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

(PROEB), integrante o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). O total de estudantes previstos para essa avaliação foi de 287.489 e o de escolas foi de 4.289. Para que fizessem parte da análise, os estudantes deveriam ter medidas para a proficiência e para as variáveis contextuais, ou seja, deveriam ter feito o teste e ter respondido ao questionário. O mesmo foi válido para as escolas: elas deveriam possuir informação para todas as dimensões trabalhadas, como desempenho, clima, violência etc. O conjunto de casos com todas as informações necessárias para realização do estudo foi de 239.211 estudantes (83,21%) e 4.287 escolas (99,95%).

As variáveis, dicotômicas e contínuas, estão distribuídas de acordo com o nível de análise e foram codificadas conforme o Quadro 1. As variáveis dicotômicas sempre representam o pertencimento a determinado grupo, ou a presença de determinada característica. Por exemplo, para representar o sexo dos estudantes, temos uma variável codificando essa característica dos estudantes da seguinte maneira: aqueles que declararam ser do sexo masculino recebem o valor “0” e aquelas que declararam ser do sexo feminino recebem o valor “1”. Assim, podemos interpretar o coeficiente do modelo como o efeito de ser do sexo feminino em relação a ser do sexo masculino.

Nível	Variáveis	Codificação
Estudantes	<i>Proficiência em L. Portuguesa</i>	Escore padronizado na escala Saeb, originalmente com média 250 e desvio-padrão 50.
	<i>Sexo autodeclarado</i>	Feminino=1 e Masculino=0.
	<i>Cor ou raça autodeclarada</i>	Branca=1 e Não Branca=0; Parda=1 e Não Parda=0; Preta=1 e Não Preta=0; Amarela=1 e Não Amarela=0; Indígena=1 e Não Indígena=0.
	<i>Nível socioeconômico do estudante</i>	Índice padronizado variando de 0 a 10, onde 0 representa o menor nível estimado e 10 o maior.
	<i>Reprovação autodeclarada</i>	Estudante informou pelo menos uma reprovação=1 e Estudante informou nunca ter sido reprovado=0.

Escolas	<i>Rede de ensino</i>	Estadual=1 e Municipal=0.
	<i>Localização da escola</i>	Urbana=1 e Rural=0.
	<i>Área do território</i>	Metropolitana=1 e Não Metropolitana=0.
	<i>Percentual de estudantes no noturno</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Número de estudantes na escola</i>	Valor discreto, em números reais não negativos, variando de 1 ao limite superior.
	<i>Percentual de estudantes do sexo feminino</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Percentual de estudantes auto-declarados indígenas</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Percentual de estudantes auto-declarados amarelos</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Percentual de estudantes auto-declarados pardos</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Percentual de estudantes auto-declarados pretos</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Média do nível socioeconômico</i>	Média do índice socioeconômico, padronizada de 0 a 10, onde o 0 representa a menor média e 10 a maior média do índice socioeconômico.
	<i>Percentual de reprovados</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Índice de Clima Escolar</i>	Índice padronizado variando de 0 a 10, onde 0 representa o pior clima percebido e 10 o melhor.
	<i>Índice de (Não) Violência</i>	Índice padronizado variando de 0 a 10, onde 0 representa o pior nível de violência percebida e 10 o melhor nível.

Quadro 1. Codificação das variáveis

Da mesma forma, incluímos em nosso modelo as variáveis que remetem à autoclassificação em relação à cor/raça, sendo que os estudantes que autodeclaram cor “branca” formam o grupo de referência. Assim, o coeficiente irá representar a vantagem ou desvantagem de amarelos, indígenas, pardos ou pretos em relação aos brancos. Para os fatores representados por variáveis contínuas – percentuais, índices e médias, os resultados se referem sempre ao incremento de uma unidade. Mas, o que significa essa “uma unidade a mais” não é o mesmo para todas elas. Para os percentuais de estudantes – que frequentam o noturno, que são do sexo feminino, que declararam cor/raça amarela, que já foram reprovados etc, essa unidade a mais significa um aumento de 10% daquele grupo na escola. Ou seja, qual o efeito de termos mais 10% de meninas na escola, por exemplo. Evidentemente, essas interpretações devem ser feitas com cautela, já que estamos tratando da composição da escola através de uma aproximação (percentual de estudantes pertencentes a determinado grupo, que efetivamente fizeram o teste e que responderam ao questionário contextual). Além disso, alguns cenários podem ser muito irrealistas, como uma escola com 100% de meninas ou 100% de alunos que se autodeclaram amarelos.

Além dessas variáveis contínuas que retratam o percentual, temos os índices calculados para o nível socioeconômico dos estudantes, para o clima escolar e para a violência percebida na escola. Também temos a média no índice socioeconômico. Todas essas medidas foram padronizadas em uma escala de 0 a 10, utilizando-se os

valores mínimos e máximos da distribuição. Uma unidade a mais nesse grupo seria a diferença dada pelo avanço em um decil na escala, ou a diferença entre estudantes em escolas posicionadas um decil acima nessas escalas contextuais. Preferimos essa interpretação àquela dada pela normalização com média 0 e desvio padrão 1, comumente utilizada em estudos estatísticos, mas menos conhecida entre não especialistas e de difícil compreensão em alguns casos.

As informações dos 239.211 estudantes e das 4.287 escolas públicas que responderam aos questionários do SIMVE 2015 estão sintetizadas na Tabela 1. A proficiência média desses estudantes em Língua Portuguesa é 229,64, com mínima de 81,24 e máxima de 372,20, e o desvio padrão é 51,84. Como já foi ressaltado, as variáveis que indicam o pertencimento a determinado grupo, seja o sexo do estudante ou a rede da escola, são dicotômicas, com valor 0 para o não pertencimento e 1 para o pertencimento. Isso pode ser verificado também nas estatísticas: o valor mínimo para esse tipo de variável sempre será 0 e o valor máximo sempre será 1. A média dessas variáveis pode ser interpretada como a proporção dessa categoria na base de dados. Assim, temos uma distribuição 48% / 52% entre meninas e meninos; 25% / 54% / 13% / 4% / 4% entre brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas, respectivamente; 24% já tendo sido reprovados etc. No segundo nível da análise, temos que 65% das escolas são da rede estadual, 81% estão localizadas na área urbana e 16% pertencem a uma das regionais metropolitanas.

Nível	Variáveis	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.
Estudantes	<i>Proficiência em L. Portuguesa</i>	239.211	229,64	51,84	81,24	372,20
	<i>Autodeclara sexo feminino</i>	239.211	0,48	0,50	0,00	1,00
	<i>Autodeclara cor/raça parda</i>	239.211	0,54	0,50	0,00	1,00
	<i>Autodeclara cor/raça preta</i>	239.211	0,13	0,34	0,00	1,00
	<i>Autodeclara cor/raça amarela</i>	239.211	0,04	0,19	0,00	1,00
	<i>Autodeclara cor/raça indígena</i>	239.211	0,04	0,20	0,00	1,00
	<i>Índice Socioeconômico</i>	239.211	5,79	1,40	0,00	10,00
	<i>Autodeclara já ter reprovado</i>	239.211	0,24	0,43	0,00	1,00
Escolas	<i>Rede Estadual</i>	4.287	0,65	0,48	0,00	1,00
	<i>Localização Urbana</i>	4.287	0,81	0,39	0,00	1,00
	<i>Regional Metropolitana</i>	4.287	0,16	0,37	0,00	1,00
	<i>Percentual no noturno</i>	4.287	0,01	0,27	0,00	10,00
	<i>Número de estudantes</i>	4.287	55,80	39,67	1,00	300,00
	<i>Percentual de meninas</i>	4.287	4,69	1,01	0,00	10,00
	<i>Percentual de pardos(as)</i>	4.287	5,40	1,32	0,00	10,00
	<i>Percentual de amarelos(as)</i>	4.287	0,38	0,42	0,00	10,00
	<i>Percentual de pretos(as)</i>	4.287	1,35	0,90	0,00	10,00
	<i>Percentual de indígenas</i>	4.287	0,39	0,43	0,00	10,00
	<i>Média do Índ. Socioeconômico</i>	4.287	6,16	1,44	0,00	10,00
	<i>Percentual de reprovados(as)</i>	4.287	2,56	1,29	0,00	10,00
	<i>Índice de Clima Escolar</i>	4.287	5,82	1,26	0,00	10,00
	<i>Índice de (Não) Violência</i>	4.287	6,18	1,40	0,00	10,00

Tabela 1. Estatísticas descritivas

As variáveis que representam percentuais de cada um dos grupos nas escolas e estão codificadas de 0 a 10 foram padronizadas a partir da divisão do valor por 10. Isso significa que uma unidade a mais ou a menos é o mesmo que o incremento ou diminuição de 10% na composição da escola. Assim, podemos dizer que, em geral, o percentual de alunos do 7º ano que frequentam a escola no período noturno é de 0,1%, mas isso varia muito na rede, dado o desvio de 2,7%. Outra característica da escola que varia bastante é o número de alunos, com média de 55,80 e desvio padrão de 39,67. A composição média das escolas em termos de sexo, cor/raça e reprovação reflete bastante o que já encontramos na média para os dados como um todo.

Os índices contextuais foram criados a partir de Análises de Componentes Principais (ACP) e de Modelos de Resposta Graduada (MRG) da Teoria de Resposta ao Item (TRI). O Índice Socioeconômico foi criado a partir dos itens sobre a escolaridade dos pais, bens de consumo presentes no domicílio, acesso a recursos culturais e serviços que atendem à residência dos estudantes. O modelo final utilizado para estimar o nível socioeconômico foi o de respostas graduadas (SAMEJIMA, 1969). O Índice de Clima Escolar foi construído com base na percepção de alunos, professores e diretores acerca da qualidade das relações na escola, a capacidade de resolução dos conflitos (ameaças e agressões) de forma interna e as oportunidades de aprendizagem oferecidas. A dimensionalidade foi reduzida a partir da ACP, extraindo-se apenas um componente principal, respeitando os limites mínimos encontrados na literatura. A mesma rotina foi utilizada para a construção do Índice de (Não)Violência. Esse índice foi construído com base na percepção de alunos, professores e diretores acerca de, por exemplo, agressões, indisciplina e uso de álcool na escola.

As saídas dos programas oferecem medidas normalizadas, com média 0 e desvio padrão 1. O Índice Socioeconômico é padronizado de 0 a 10 a partir dos limites superior e inferior dos escores. Todas as medidas são agregadas no nível da escola. A média do Índice Socioeconômico é novamente padronizada, para que as unidades tenham uma interpretação unívoca, ou seja, cada unidade a mais significa um decil acima na escala. As medidas de clima e (não) violência de alunos, professores e diretores são combinadas pela média, inicialmente, para que sejam, em seguida, padronizadas de 0 a 10 pelos limites. No caso dos índices contextuais, o 0 representa sempre a menor média encontrada e 10 a maior.

Para que seja possível tirar conclusões mais precisas, é necessário ajustar o modelo que melhor descreve a relação entre as características contextuais e os resultados. Mesmo ajustando o melhor modelo, sempre haverá um termo de erro. O importante é que ele seja o menor possível e que não seja sistemático, enviesado. Seguindo a literatura sobre o tema, foi desenvolvido um modelo que contemplasse toda a gama de fatores contextuais relevantes, sem a interdição de preconceitos teóricos (SOARES, 2007). Seria possível elaborar uma regressão múltipla, que se assemelha a equações de primeiro grau, mas essa estratégia ignora, por pressuposto, que as características dos indivíduos reunidos em um mesmo ambiente podem estar

relacionadas com as condições desse ambiente (RAUDENBUSH e BRYK, 2002). Por isso, esses modelos tendem a subestimar o que estudantes de uma mesma escola têm em comum devido a essa escola e, conseqüentemente, tendem a subestimar os efeitos das características escolares sobre seus estudantes (idem, 2002).

Os modelos hierárquicos, por sua vez, distinguem as diferenças de desempenho dentro de uma mesma escola e as diferenças de desempenho entre escolas, em uma forma muito parecida com os sistemas de equações de primeiro grau. Assim, é possível utilizar as características dos estudantes para medir o quanto suas características individuais, externas à escola, afetam o seu desempenho dentro da escola e, de maneira complementar, é possível também utilizar as características das escolas para medir mais precisamente o quanto fatores internos estão associados ao desempenho desses mesmos estudantes. Esses modelos trazem soluções estatísticas adequadas para resolver o problema da interdependência entre os resultados de estudantes agrupados em uma mesma escola. Na literatura sobre eficácia escolar, esses são modelos consagrados (NATIS, 2001; LEE, 2001; SOARES, 2005).

Esse modelo pode ser representado pelas seguintes equações (RAUDENBUSH e BRYK, 2002):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij} \quad (1)$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum_{s=1}^S \gamma_{qs} W_{sj} + u_{qj} \quad \text{para cada } q = 0, \dots, Q \quad (2)$$

No caso específico desse estudo, na equação 1, Y_{ij} representa a proficiência em Língua Portuguesa do estudante i na escola j ; X_{ij} representa as variáveis explicativas no nível do aluno, como sexo, cor/raça, reprovação, nível socioeconômico; β_j representa o coeficiente associado a cada variável independente X_{ij} na escola j . Na equação 2, estão representados as características das escolas (W_{sj}), como rede de ensino, proporção de meninas etc e seus respectivos coeficientes (γ_{qs}).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes da análise dos coeficientes, é preciso relatar as estatísticas de ajuste do modelo. Essas estatísticas dizem respeito ao quão adequado ou não o modelo é, o quanto ele “adere” aos dados, servindo como uma espécie de controle de qualidade. A primeira, que pode ser encontrada ao final da Tabela 2, é a confiabilidade: na literatura especializada, observa-se que a confiabilidade para a estimativa dos interceptos é adequada se esse valor é superior a 0,5, algo que ocorre no modelo aqui proposto, dado que a confiabilidade para o intercepto é de 0,711. A variância e a diferença entre esses valores e aqueles encontrados quando o modelo nulo foi ajustado, ou seja, aquele sem

qualquer variável independente, apenas com as proficiências e a identidade da escola, se mostraram razoáveis: 12% da variação dos resultados poderiam ser explicados pela variação no segundo nível; com a inserção de variáveis independentes, o valor foi reduzido para 6%.

Nosso ponto de partida para a análise foi o valor do intercepto. Por recomendações encontradas na literatura, todas as variáveis do nível dos estudantes foram centralizadas na média do grupo (escolas) e todas as variáveis do nível da escola na grande média (RAUDENBUSH e BRYK, 2002). Isso fez com que o valor esperado quando as variáveis independentes eram iguais a 0 remetesse às características médias da distribuição. Portanto, 226,52 é o valor esperado da proficiência para os estudantes com características médias, que estudam em escolas também com características médias.

A proficiência esperada em Língua Portuguesa aumenta em 15,93 pontos quando o estudante é do sexo feminino. Esse resultado é coerente com o que é comumente encontrado na literatura sobre avaliação e pode refletir um direcionamento disciplinar promovido por pais e educadores no sentido de esperar melhor desempenho de meninas em Língua Portuguesa. Os coeficientes ligados às variáveis que representam a cor/raça dos estudantes mostram que, quando comparados aos estudantes brancos, os alunos pardos, pretos, amarelos e indígenas apresentam desempenho inferior.

O progresso em um decil da distribuição de nível socioeconômico gera um aumento de 6,46 pontos no valor esperado para a proficiência, corroborando a importância desse fator na determinação do desempenho escolar. Sabemos que pais com maior escolaridade têm melhores condições de acompanhar a vida escolar de seus filhos, auxiliando na realização de deveres de casa e respondendo a dúvidas que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é desejável que as tarefas cognitivas a que os estudantes são expostos não se restrinjam ao ambiente escolar. Um maior nível socioeconômico significa que o estudante vive em um ambiente com mais capital cultural, encontrando em seu lar mais estímulos cognitivos, como o incentivo à leitura por parte dos pais, bem como recursos culturais, como a disponibilidade de livros, além de bens de consumo, que garantem maior tranquilidade para a dedicação aos estudos.

Outro fator no nível dos estudantes que tem um elevado efeito sobre a proficiência é a experiência da reprovação. Os resultados mostraram que um aluno que já tenha sido reprovado tem proficiência esperada 27,12 pontos menor do que a de um aluno que não tenha passado por isso. Esse resultado também está de acordo com o que é observado na literatura sobre o tema. Alguns estudos alinhados ao campo da eficácia escolar mostram que alunos defasados, reprovados e com antecedentes de abandono são os mais propensos a não concluir a escola, além de apresentarem menores níveis de proficiência nas avaliações em larga escala.

No âmbito da escola, é possível ver que o pertencimento à rede estadual e a sua localização (urbana ou metropolitana) diminuem o valor esperado para proficiência.

Esse resultado, por não ser tão óbvio como os demais, foi investigado mais a fundo, pois o que pode estar gerando tal efeito é a composição do modelo, ou seja, a relação entre essas variáveis e as demais. O que foi possível notar é que elas guardam uma relação entre si, e, especialmente, uma relação com a média do nível socioeconômico. Assim, ao colocarmos as variáveis em conjunto, o efeito esperado pode não ser encontrado, visto que boa parte do que seria encontrado está absorvido por outra variável. Para exemplificar, em um modelo contendo apenas o pertencimento à localização urbana, o efeito é positivo, visto que nela se encontram os alunos com mais alto nível socioeconômico. Mas, ao incluirmos a variável que representa o nível socioeconômico, o efeito já é o contrário, evidenciando que escolas da área urbana teriam resultados um pouco piores, não fosse a composição por alunos de mais alto nível socioeconômico.

Nível	Parâmetros	Valores
	<i>Intercepto</i>	226,52
Estudantes	Autodeclara sexo feminino	15,93
	Autodeclara cor/raça parda	-2,97
	Autodeclara cor/raça preta	-9,68
	Autodeclara cor/raça amarela	-6,21
	Autodeclara cor/raça indígena	-4,24
	Índice Socioeconômico	6,46
	Autodeclara já ter reprovado	-27,12
Escolas	Rede Estadual	-2,88
	Localização Urbana	-3,56
	Regional Metropolitana	-3,00
	Percentual no noturno	1,37
	Número de estudantes	0,03
	Percentual de meninas	2,17
	Percentual de pardos(as)	-1,22
	Percentual de pretos(as)	-3,90
	Percentual de amarelos(as)	-2,21
	Percentual de indígenas	-1,72
	Média do Índice Socioeconômico	6,86
	Percentual de reprovados(as)	-2,69
	Índice de (Não)Violência	2,73
	Índice de Clima Escolar	2,30
	Confiabilidade	
Variância no 2º nível		6%
Diferença da variância no 2º nível		-6%

Tabela 2. Resultados do modelo final

As variáveis relacionadas à composição da escola, por sexo, cor/raça, nível socioeconômico, bem como a composição por reprovação, apresentaram efeitos

na mesma direção encontrada no nível 1. Com efeito, não só é mais vantajoso ser menina, branca, com elevado nível socioeconômico e sem reprovação, mas também é vantajoso estudar em escolas com maior proporção desses fatores em sua composição. Ou seja, quanto maior o percentual de meninas e de brancos na escola, quanto mais elevado o nível socioeconômico médio, melhor o desempenho esperado em Língua Portuguesa para os alunos que nela estudam. Da mesma forma, quanto menor a proporção de alunos reprovados, maior a proficiência esperada para os alunos que a frequentam. Um maior número de estudantes na escola e uma maior proporção de alunos no noturno apontam também para melhores resultados.

Por fim, chegamos agora às dimensões do clima e (não) violência. Ambas têm impacto positivo sobre a proficiência esperada. Isso mostra que o aprendizado é um processo impactado por diversos fatores, incluindo os intraescolares. Essas dimensões são importantes, pois tratam justamente dos aspectos onde os atores escolares podem intervir. O índice de clima escolar, por exemplo, sintetiza as informações sobre as relações e interações entre as pessoas no interior das escola, o conhecimento e respeito às normas da escola, gestão de conflitos etc. O índice que trata da violência percebida pelos atores é um caso um pouco mais complicado, mas é possível pensar que, se medidas forem tomadas para que as pessoas sejam menos expostas a situações de violência, isso pode afetar positivamente o desempenho dos alunos.

5 | CONCLUSÃO

A educação pública e de qualidade funciona como vetor de transformação social, indispensável se quisermos alcançar uma sociedade mais competente e igualitária. É preciso ter em mente que as escolas promovem interações substantivas entre diversos agentes, e isso afeta os resultados individuais e coletivos alcançados. As escolas estão permeadas pelas perspectivas e visões sobre seus rumos, suas funções, suas melhores práticas e sobre os métodos mais eficazes para a construção de um ambiente de promoção da educação de qualidade.

Esse papel de destaque da escola ficou evidenciado no presente estudo. O objetivo foi mostrar que variáveis que são passíveis de intervenção por parte da escola, como clima escolar e a percepção de violência dentro do contexto escolar, exercem grande influência no desempenho dos estudantes. Ao mesmo tempo, verificou-se que a escola permanece enfrentando grandes desafios decorrentes do fato de que sua inserção se dá em uma sociedade complexa e desigual.

A importância dos estudos de eficácia escolar está em reconhecer que as características da escola têm influência decisiva sobre a aprendizagem de seus alunos. O que pode parecer óbvio, em um primeiro momento, não tem nada de trivial. A escola foi pensada, por mais da metade do século XX (e permanece sendo), como uma instituição enfraquecida diante das mazelas e problemas sociais, encontrando

neles o maior obstáculo para a aprendizagem. Em muitos casos, isso significou o desenvolvimento e o fortalecimento de um discurso que vê no mundo externo à escola a fonte de seus principais problemas. Isso fez com que a escola perdesse sua capacidade de autorreflexão e de reconhecimento de seus próprios problemas, sua autoestima e a confiança de que desempenha um papel ativo e fundamental para a aprendizagem dos alunos. Estudos em eficácia escolar têm como horizonte, dessa forma, resgatar o protagonismo da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.T.G., SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesqui.*, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.
- BOURDIEU, Pierre, 1997. The forms of capital. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, Stuart Wells, Amy (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford University Press, Oxford, pp.46–58.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: aprimoramentos para 2019**. Brasília, DF, 2018; Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/Apresentacao_Aprimoramentos_Saeb_2019.pdf
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em:<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>
- BRESSOUX, PASCAL. **As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor**. In: *Educação em Revista*, n 38 pp 17-88, 2003.
- BROOKE, N; SOARES, J.F (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2008.
- CANGUÇU, Kátia Liliâne Alves. Estudos da associação entre um modelo de clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. **Reuniões da ABAVE**, n. 8, p. 269-290, 2015.
- COLEMAN JS. 1988. Social capital in the creation of human capital. *Am. J. Sociol.* 94: S95.121.
- CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia, SOARES, Tufi. *Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.25, n.59, p.242-269, set/ dez. 2014.
- FELICIO, F. **Fatores associados ao sucesso escolar: levantamento, classificação e análise dos estudos realizados no Brasil**. São Paulo, s/d. Disponível em: http://200.196.152.249/_arquivosstaticos/FIS/pdf/fase_ultima_versao.pdf
- GIAMBIAGI, Fabio; VELOSO, Fernando; HENRIQUES, Ricardo. **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Elsevier Brasil, 2009.
- LEE, V. E. What are multilevel questions, and how might we explore them with quantitative methods, **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 24, p. 31-45, 2001.

NATIS, L. Modelos lineares hierárquicos, **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, p. 3-29, 2001.

OLIVEIRA, V. R., FERREIRA, D. Violência e desempenho dos alunos nas escolas brasileiras: uma análise a partir do SAEB 2011, **Revista Econômica - Niterói**, v.15, n. 1, p. 84-114 junho 2013 *Revista Econômica - Niterói*, n. 1, p. 84-114, 2013.

PEDROSA, F. **Clima acadêmico e promoção da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). 118 fls. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2007.

RAUDENBUSH, Stephen W.; BRYK, Anthony S. **Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods**. Sage, 2002.

RUTTER, et al. Fifteen Thousand hours: secondary schools and their effects on children. London, 1979. In: BROOKE, N; SOARES, J.F (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2008.

SAMEJIMA, F. Estimation of Latent Ability Using a Response Pattern of Graded Scores, **Psychometric Monograph**, n. 17, 1969.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes, London, 1995. In: BROOKE, N; SOARES, J.F (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2008.

SEBASTIÃO, J.; ALVES, M.; CAMPOS, J. **Violência na escola: das políticas aos quotidianos**. Sociologia, problemas e práticas, n. 41, 2003, pp.37-62.

SILVA, E.; CRUZ, I.; SILVA, M. Violência na escola e sua consequência para a aprendizagem. Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.reveducsaber.com.br/pdf/Revista-de-ReveducSaber-Novembro-2014.pdf#page=3>

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental, **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOARES, T. M. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de Língua Portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002, **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 73-88, 2005.

SPOSITO, M. P. Em foco: violência e escola – apresentação, **Educação e Pesquisa**, n. 1, 2001a.

TEIXEIRA, E. C.; KASSOUF, A. L. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos, **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 221-240, 2015.

