

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO DA MUDANÇA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DA
INSPECTORIA MADRE MAZZARELLO

José Ronaipe das Neves Machado

SÃO CARLOS – SP

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO DA MUDANÇA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DA
INSPETORIA MADRE MAZZARELLO

José Ronaípe das Neves Machado

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, na linha de pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

SÃO CARLOS – SP

2020

Ficha catalográfica

Machado, José Ronaípe das Neves

Gestão da mudança educacional nas escolas da Inspetoria Madre Mazzarello / José Ronaípe das Neves Machado – 2020.

269 f.: il. color.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti.

1. Gestão educacional. 2. Gestão da mudança educacional. 3. Projeto de mudança. 4. Cultura. 5. Gestão pedagógica. I. Título. II. Conti, Celso Luiz Aparecido (orientador).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato José Ronaípe das Neves Machado, realizada em 13/05/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)

Profa. Dra. Delma Lúcia de Mesquita (UNISAL)

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar)

Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Júnior (USP)

Prof. Dr. Antonio Lobato Júnior (EAN)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

JOSÉ RONAIPE DAS NEVES MACHADO

**GESTÃO DA MUDANÇA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DA
INSPETORIA MADRE MAZZARELLO**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, na linha de pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Dedico essa pesquisa e estudo a todos os educadores, gestores, professores e profissionais que trabalham em prol da mudança da realidade da educação em nosso país!

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre,
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
Caminhos do coração - Gonzaguinha

Início meus agradecimentos recordando todos os professores que ao longo de minha vida acadêmica me incentivaram e estimularam a avançar sempre! Dentre tantos, recordo aqueles que, mais recentemente, me apoiaram nessa jornada: Dr. Robert Starratt, Dra. Ranilce Guimarães Iosif, Dra. Emília Freitas de Lima, Dra. Renata Moschen Nascente, Dr. Ronaldo Zacharias. De maneira especial, a realização do presente trabalho tornou-se possível graças ao apoio, ao incentivo e à orientação precisa recebida do professor e amigo Dr. Celso Luiz Aparecido Conti.

Minha gratidão aos membros da banca examinadora que com sua competência e dedicação contribuíram para o avanço da reflexão aqui desenvolvida: Antonio Lobato Junior, Delma Mesquita, Elie Ghanem e Renata Moschen.

Agradeço a todos os educadores da Inspeção Madre Mazzarello que colaboraram com esse estudo, destacando profa. Níbia e Ir. Evanete Duncan, que me abriram as portas da IMM para a realização da pesquisa junto às escolas.

Minha gratidão aos colegas de curso que compartilharam comigo em diversos momentos suas buscas, questões e inquietações na aprendizagem. Sua amizade, partilha e apoio também colaboraram para o avanço desta pesquisa.

Como diz o poeta Gonzaguinha, a gente depende de tanta, muita, diferente gente e a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. Meu sincero e profundo agradecimento aos meus pais, meus irmãos, meus familiares e amigos que, nos momentos mais difíceis me apoiaram de formas variadas durante a realização dessa pesquisa: Jandira, José (*in memoriam*), Janey, Jerse (*in memoriam*), Roberto (*in memoriam*), Vinícius, Cíntia (*in memoriam*), Damásio, Ângela, Valdomiro, Luciana, Alciney, Edicley e Leonardo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo que agradeço.

*Mude, mas comece devagar, porque a direção é
mais importante que a velocidade.*

(Clarice Lispector)

RESUMO

Esta pesquisa de natureza qualitativa apresenta como objetivo central analisar o processo de gestão da mudança realizado pelas escolas da Inspeção Madre Mazzarello e busca aprofundar o conhecimento referente aos dinamismos e processo que possibilitam a eficácia e o êxito de um processo de mudança em educação. Ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos e técnicas da análise de conteúdo, com apoio de programas de computador para organização e tratamento dos dados, os quais foram obtidos mediante a aplicação de questionários e entrevistas abertas, a interpretação e análise dos dados desenvolveram-se mediante o estabelecimento de categorias de análise de forma indutiva, tendo como referencial a literatura do campo da gestão da mudança educacional. A análise conduziu ao estabelecimento de seis categorias para realizar a interpretação do *corpus* de dados: gestão da comunicação, gestão organizacional, gestão pedagógica, teoria e sentido da mudança, etapas do processo de mudança e sujeitos envolvidos. Cada uma das categorias de análise colaborou para identificar os aspectos que impactaram a gestão do processo de mudança na Inspeção Madre Mazzarello, colocando em evidência a maneira como os participantes perceberam os fatores que contribuíram para o êxito do Projeto desenvolvido nas escolas. Esses fatores se referem: ao cuidado com a gestão dos processos comunicacionais a fim de gerar adesão e comprometimento; à necessidade de contextualização da proposta à realidade de cada escola; à centralidade que as questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem ocuparam no Projeto, incluindo a formação dos docentes, seu acompanhamento e o comprometimento das lideranças; à atenção à maneira como as pessoas elaboram um sentido para a mudança e desenvolvem uma teoria implícita sobre a mesma mudança; à organização e entendimento da gestão da mudança educacional, segundo as demandas e desafios inerentes a cada uma das diversas etapas nela implicadas, ou seja, implantação, na implementação e na institucionalização; à exigência de promover o engajamento dos diversos grupos de pessoas envolvidos com a proposta de mudança.

Palavras chaves: Gestão educacional. Gestão da mudança educacional. Projeto de mudança. Cultura. Gestão pedagógica.

ABSTRACT

This qualitative research presents as its central goal the analysis of the educational change process management accomplished by the schools within the Inspeoria Madre Mazzarello. The research intends to deepen the knowledge regarding the processes and dynamisms that bring about efficacy and success to an education change process. The data interpretation and analysis were carried about upon the establishment of the analysis categories, which were inductively developed, and its theoretical referential was the educational change process literature. Data were gathered upon open interviews and questionnaires adhibition. Data were analyzed based on the Content Analyiss theoretic-methodological approach and premises, as well as on its tecniques, applying the support, resources and tools of computer softwares in order to treat and organize the same data. Analysis resulted in the establishment of six categories, which made it possible to proceed to data interpretation: communication management, organizational management, pedagogical management, change theory and meaning, stages of change process, and actors involved in the change process. Each analysis category contributed to understand and identify the factors tha affected the educational change process management within the Inspeoria Madre Mazzarello, emphasizing how respondents identify the factors that positively affected the Effective Practice Project and how they concurred to its success. Those factors are related to: the attention to the communicational process in order to achieve adhesion, engagement, and commitment; necessity of contextualizing the proposal to each school reality; the centrality of pedagogical related issues, including the teaching and learning process, teachers training, support and follow-up, and leadership commitment; the attention to the way upon which people elaborate meaning and develop an implicit change theory; the organization and understanding of the change process, accordingly to the demands and challenges inherents to each stage comprised in the same process, that is, initiation, implementation, and institutionalization; the demand to promote the envolvement of the multiple groups of people who are envolved with the change process.

Key words: Educational administration. Educational change management. Change project. Culture. Pedagogical management.

LISTA DE SIGLAS

ATLAS.TI - Do alemão, Archivfuer Technik, Lebenswelt und Alltagsprache que pode ser traduzida como “arquivo para tecnologia, o mundo e a linguagem cotidiana”. A sigla “ti” advém de *text interpretation*, interpretação de texto.

EUA – Estados Unidos da América

FMA – Congregação religiosa das Filhas de Maria Auxiliadora

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituto de Ensino Superior

IMM – Inspetoria Madre Mazzarello

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

QDAS – Qualitative Data Analysis Softwares

RSE – Rede Salesiana de Escolas

LISTA DE QUADROS, TABELAS E ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Modelos de burocracia.....	48
Quadro 02 – Elementos da cultura organizacional	52
Quadro 03 – Imagens das escolas	71
Quadro 04 – Calendarização dos vários momentos do estudo e instrumentos usados na coleta de dados	134
Quadro 05 – Frequência quantitativa das palavras	157
Quadro 06 – Formulação e conceituação das unidades de registro	160
Quadro 07 – Organização dos códigos em famílias ou pré-categorias de análise	164
Quadro 08 – Formatação dos eixos temáticos	166
Quadro 09 – Recorrências e ausências das unidades de registro por grupo de respondentes ...	170
Quadro 10 – Recorrências dos eixos temáticos ou categorias por respondente	171
Quadro 11 – Categorias de análise	173
Quadro 12 – Síntese do processo de construção dos eixos temáticos	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Co-ocorrência entre os códigos das categorias etapas e gestão da comunicação	179
Tabela 02 – Co-ocorrência entre os códigos das categorias sujeitos e etapas da mudança	183
Tabela 03 – Co-ocorrência entre os códigos das categorias gestão organizacional e etapas da mudança	189
Tabela 04 – Co-ocorrência entre os códigos das categorias gestão pedagógica e etapas da mudança	211
Tabela 05 – Relação de frequência entre os códigos e as etapas do processo da mudança....	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Síntese estatística gerada pelo <i>software</i> Iramuteq	156
Figura 02 – Nuvem de palavras gerada pelo <i>software</i> Iramuteq	157
Figura 03 – Análise de similitude no ambiente do <i>software</i> Iramuteq	158
Figura 04 – Exemplo do processo de codificação mediante o uso da ferramenta do Atlas.ti	162
Figura 05 – Gerenciador de códigos do <i>software</i> Atlas.ti	163
Figura 06 – Exemplo do gerenciador das famílias de códigos do <i>software</i> Atlas.ti.....	165
Figura 07 – Composição da família de códigos relacionados com a categoria etapas	166
Figura 08 – Composição da família de códigos relacionados com a categoria gestão administrativa	167
Figura 09 – Composição da família de códigos relacionados com a categoria gestão da comunicação	167
Figura 10 – Composição da família de códigos relacionados com a categoria gestão pedagógica	168
Figura 11 – Composição da família de códigos relacionados com a categoria teoria da mudança	168
Figura 12 – Composição da família de códigos relacionados com a categoria sujeitos	169
Figura 13 – Fluxo das relações entre as categorias gestão da comunicação e as etapas da mudança	180
Figura 14 – Fluxo das relações entre as categorias sujeitos e as etapas da mudança	183
Figura 15 – Fluxo das relações entre as categorias Gestão administrativa e as etapas da mudança	190

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Descrição do problema e do objeto de estudo	13
1.2 O empenho e o desafio de compreender a mudança em educação	13
1.3 Estágios históricos da reflexão sobre mudança	15
1.4 Retrospecto da mudança educacional na América Latina e Caribe.....	19
1.5 Justificativa	20
1.6 Objetivo	23
2 A TEORIA DA GESTÃO DA MUDANÇA EM EDUCAÇÃO.....	25
2.1 Conceituação - diferença entre mudança, transformação, reforma, revolução e evolução com base nos referencial teórico da sociologia e da antropologia cultural	25
2.2 Outros termos e conceitos.....	29
2.3 Educação e mudança.....	31
2.4 Teorias e modelos de mudança educacional.....	33
2.5 Fases ou etapas de um processo de mudança	35
2.6 Classificação das propostas de mudança	43
2.7 Modelos de mudança	45
2.8 Mudança e cultura organizacional na escola	50
2.8.1 A lógica burocrática.....	54
2.8.2 A lógica profissional.....	55
2.8.3 Novas lógicas possíveis	57
2.8.4 Funcionamento em redes	59
2.8.5 Autonomia, descentralização e avaliação	60
2.9 Significado e sentido da mudança	63
2.10 A compreensão sistêmica, a cultura, o contexto, as condições organizacionais da escola e a gestão da mudança	66
2.11 Elementos que favorecem e que dificultam a mudança.....	73
2.12 Investimento em formação	75
2.13 Poder, liderança e participação: a dimensão política da mudança.....	81
2.14 Docentes no processo da mudança	88
3 OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	99
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....	99
3.1.1 Pesquisa de natureza qualitativa	99
3.1.2 O método: a análise de conteúdo	104
3.1.2.1 Notas históricas.....	104
3.1.2.2 Conceito e objeto de estudo da análise de conteúdo.....	106
3.1.2.3 Sobre os níveis de análise dos conteúdos	108
3.1.2.4 As etapas da análise de conteúdo.....	109
3.1.2.5 A seleção das unidades de análise	111
3.1.2.6 O processo de categorização e subcategorização	111
3.1.3 Vantagens e desafios no uso do método	112
3.1.4 Validade	115
3.1.5 Uso de programas de computador na análise de conteúdo	115
3.1.6 A centralidade da unidade escolar	121
3.2 Procedimentos metodológicos aplicados.....	126
3.2.1 Delimitação do estudo	126

3.2.1.1 Método e análise	126
3.2.1.2 Cenário.....	127
3.2.1.3 Atores.....	129
3.2.1.4 Seleção dos participantes	129
3.2.1.5 Fatos.....	132
3.2.1.6 Processos.....	132
3.2.1.7 A coleta de dados	133
4 CONTEXTUALIZAÇÃO: A INSPETORIA MADRE MAZZARELLO, O PROJETO PEDAGÓGICO DA RSE, O SISTEMA PREVENTIVO E O PROJETO PRÁTICA EFICAZ	135
4.1 A Inspetoria Madre Mazzarello	135
4.2 A criação da Rede Salesiana de Escolas no Brasil e seu Projeto Pedagógico	137
4.3 O Sistema Preventivo ou o estilo salesiano de educar: um caminho de educação integral.....	146
4.4 O Projeto Prática Eficaz da IMM	153
5 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	154
5.1 Tratamento e organização dos dados	154
5.1.1 Síntese da análise estatística	155
5.1.2 Nuvem de palavras	156
5.1.3 Análise de similitude, criação dos códigos e das categorias de análise.....	158
5.2 Análise dos dados com base nas categorias estabelecidas.....	175
5.2.1 Gestão da comunicação	176
5.2.2 Gestão organizacional.....	184
5.2.3 Gestão pedagógica	192
5.2.4 Teoria e sentido da mudança	213
5.2.5 As etapas da mudança.....	218
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
6.1 Gestão de comunicação	227
6.2 Gestão organizacional.....	228
6.3 Gestão pedagógica	230
6.4 Teoria e sentido da mudança	233
6.5 As etapas da mudança.....	235
REFERÊNCIAS.....	239
ANEXOS.....	249
APÊNDICES	267

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos vinte anos, desenvolvi trabalhos no campo da gestão educacional, em instituições de ensino básico e superior, atuando como professor, diretor geral e como diretor administrativo. Ultimamente, pude ainda desempenhar a função de consultor pedagógico para um grupo de mais de oitenta escolas no estado da Bahia, assessorando equipes diretivas e trabalhando na formação de docentes.

Por alguns anos, tive a oportunidade de trabalhar também como gestor do polo na região Norte do Brasil na Rede Salesiana de Escolas, no momento da criação e implantação da Rede, bem como do respectivo material didático a ser utilizado em mais de cem escolas no país.

No ano de 2011, após ter concluído o mestrado em administração educacional, pude trabalhar ainda no escritório nacional que coordena os projetos da Rede, em Brasília. Nas duas oportunidades, tive a chance de atuar e refletir sobre os processos de mudança relacionados com a criação e implantação da Rede e de seu material didático.

A experiência vivida nesses serviços e os estudos realizados contribuíram para evidenciar a complexidade envolvida na condução de propostas de mudança em educação. Levou-me também a perceber a dinâmica e as questões relacionadas a esse movimento tanto no nível da escola, como diretor, quanto trabalhando no escritório de coordenação do sistema da Rede, em nível nacional, formulando projetos e tomando decisões que afetavam o cotidiano das escolas que compunham a Rede.

Conversando com colegas, era possível notar ainda que, em muitas escolas, os diretores também enfrentavam, igualmente, sérias dificuldades em conduzir as mudanças que eram propostas. O entendimento adquirido sobre essa realidade e o papel de cada um dos atores envolvidos no contexto da escola ampliaram a consciência, o conhecimento e a sensibilidade do autor diante dos desafios, tomadas de decisão e demandas com os quais o diretor, sua equipe e os docentes são confrontados e interpelados em seu trabalho educacional no âmbito da escola, especialmente no que tange à gestão de mudanças.

Mediante esta pesquisa, para além do objetivo central, busco pessoalmente ampliar meu horizonte hermenêutico de compreensão das questões relativas à gestão de processos de mudança educacional no âmbito das instituições escolares, proporcionando avanços interpretativos e contextualizando com maior nitidez as implicações envolvidas na mudança em educação. Além disso, espero contribuir chamando a atenção para a condução de

processos de mudança para o cenário de atuação e de reflexão dos que trabalham como profissionais envolvidos na administração de instituições educacionais, auxiliando-os a tornarem-se mais conscientes da importância e da incidência que a dinâmica da mudança adquire no cotidiano escolar.

1.1 Descrição do problema e do objeto de estudo

As conexões existentes entre o processo educativo e a mudança manifestam-se fortemente presentes no imaginário popular e nos estudos e pesquisas. Por um lado, a educação é entendida como agente que provoca mudança social e pessoal quando comunica atitudes, conteúdos e valores, e eleva a capacidade das pessoas pensarem criticamente. Por outro lado, a educação sofre mudanças por compor e ser composta por um conjunto de processos e compreensões que organizam e configuram sua existência e seus processos, dando origem a políticas e linhas de ação, orientando opções epistemológicas, pedagógicas, didáticas, curriculares, políticas e tecnológicas. Esse estudo ocupa-se desse último nível de relação entre educação e mudança, e a ele nos referiremos como mudança educacional.

Assim, o objeto desta pesquisa consiste no aprofundamento das questões e temas evocados pela gestão da mudança em educação. A questão ou o problema que ocupa o lugar central desta pesquisa é assim formulada: “em que dinâmismos e processos se amparam as possibilidades de êxito e eficácia de uma proposta de mudança educacional?” Importa refletir, neste sentido, sobre as condições sobre as quais repousam as possibilidades da mudança alcançar seus propósitos.

1.2 O empenho e o desafio de compreender a mudança em educação

Em que âmbito da pesquisa educacional a reflexão sobre a gestão da mudança educacional encontra-se inserida? Em que estágio encontra-se a reflexão sobre as temáticas encampadas em seu círculo teórico?

A resposta para essas questões que nos acompanharam nessa pesquisa supõe que o processo de mudança educacional seja compreendido, em sua dinâmica, como inserido no interior da atividade administrativa escolar que, segundo Paro (2012, p. 25), como ação especificamente humana, consiste na “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Para entendermos o conceito de mudança educacional, numa primeira aproximação, reportamo-nos à abordagem de Fullan (2016, p. 29-30; 107) segundo a qual a “mudança educacional significativa consiste em mudanças nas concepções, crenças e valores, na prática pedagógica do professor e nos materiais (avaliação, currículo, textos...), o que somente torna-se realidade mediante um processo de desenvolvimento profissional num contexto social”. Esse conceito adquire relevância central para nossa pesquisa, pois engloba elementos importantes para a consideração e entendimento da mudança que seja significativa, como defende o autor: refere-se ao núcleo da educação na escola, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem, aponta para a exigência de formar e qualificar as pessoas envolvidas e indica as especificidades relativas ao contexto. Esse conceito de mudança encontra-se no centro de nosso estudo e encontra ressonância no projeto desenvolvido nas escolas da IMM, conforme detalhamento em seção posterior.

Na mesma linha, retomamos o conceito de inovação indicado por Ferretti (1980, p. 56) que desenvolve uma análise crítica das inovações pedagógicas no contexto brasileiro: “significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”.

Do ponto de vista da análise sociológica, movimentos relacionados ao conceito de reforma atuam em vista de obter melhorias nas condições operantes em um sistema social específico, o que *per se* não implica na alteração dos fundamentos e pilares do referido sistema.

A distinção entre mudança e reforma é aprofundada ao longo da pesquisa.

Em publicação datada de 1973, Huberman assevera que, ao analisar escritos americanos que abordavam a mudança no campo educacional, percebeu características como as que seguem:

Linguagem em geral excessivamente técnica; tendência a considerar a mudança como processo industrial, isto é, como transição lógica e racional da teoria para a prática; pouca importância dada às formas ilógicas de resistência à mudança; restrição aos aspectos referentes ao comportamento apresentado pela mudança nos “papéis” e nas relações interpessoais; ênfase e, quiçá, subestima da importância das “recompensas” e do “reforço” de novos hábitos no momento da execução da mudança; tendência, enfim, a descuidar a importância do contexto social, histórico e político em que todas as inovações se desenvolvem (HUBERMAN, 1973, p. 12).

É necessário compreender e abraçar a mudança como um processo e não como um evento singular (FULLAN, 2016, p. 58). Os estudos indicam que mesmo em projetos de mudança de complexidade moderada, o período entre a iniciação e a institucionalização toma

entre dois e quatro anos, enquanto que projetos de larga escala demandam um período de cinco a dez anos. Nesse sentido, as pesquisas relatam que aquilo que acontece durante a dinâmica da mudança adquire maior importância do que o ponto de início ou de origem da proposta de mudança. Sua posição reflete o acordo e consenso existente sobre o fato de que “a mudança planejada deve ser vista como um processo, e não como um acontecimento, e que são precisos vários anos para que uma mudança significativa possa ser integrada” (GLATTER, 1999, p. 145-146).

Fullan (2016, p. 41) entende que um processo de mudança efetivo define e re-define boas ideias, à medida que elas desenvolvam capacidade e senso de apropriação entre as pessoas atingidas e envolvidas na mesma mudança.

As mudanças não deveriam ser apontadas ou adotadas nas escolas como capazes de produzirem os efeitos pretendidos de um dia para o outro. O caminho é bem mais complexo e desafiador, incluindo a necessidade de sempre partir da realidade concreta em que se encontram a sociedade e a escola (PARO, 2012, p. 215), a fim de criar as condições para que a mudança aconteça, suprindo eventuais necessidades e capacitando as pessoas na direção do que se pretende (PARO, 2012, p. 217-218). Nenhuma mudança substitui condições anteriores plenamente, mas constrói-se apoiada na realidade existente.

1.3 Estágios históricos da reflexão sobre mudança

A teoria e a pesquisa desenvolvidas até o momento oferecem inúmeras contribuições relacionadas com as variantes que influenciam as decisões que estão na origem de processos de elaboração e implantação de mudanças em educação (HUBERMAN; MILES, 1984; FULLAN, 2016; VAN VELZEN, et al. 1985; CREEMERS; SCHEERENS, 1989). A maior parte desse corpo de conhecimento deriva de uma estrutura de teorias indutivas logicamente consistentes, geradas principalmente com base em estudos de caso de mudança educacional e inovação (GLASER; STRAUSS, 1968). Segundo esses autores, processos de mudança precisam ser entendidos com base na sua complexidade, superando um enfoque funcionalista. Dessa forma, o sucesso ou o fracasso desses processos não é determinado pela existência ou ausência de um fator único e singular, mas surge como resultado de uma dinâmica envolvendo múltiplos fatores que interagem e se influenciam reciprocamente.

Ao longo dos últimos 30 anos, a questão de como mudar as escolas ou como as escolas mudam, tem se mostrado um problema persistente e que tem ocupado um espaço de destaque nos trabalhos e atenções de pesquisadores, professores, planejadores e dos que

detêm algum tipo de responsabilidade pelo funcionamento das instituições de ensino. O trajeto empreendido ao longo desse período tem revelado as dificuldades, as ambiguidades e as lacunas implicadas nesta busca (CANÁRIO, 1999, p. 165).

No período entre os anos sessenta e setenta, considerada a era das grandes reformas, o movimento de mudanças teve a predominância das iniciativas a partir de cima ou verticais, apoiadas numa lógica que desconsidera as energias e a capacidade criativa das escolas, tendo por base quer o “poder coercivo da administração, quer a racionalidade intrínseca da inovação proposta” (CANÁRIO, 1999, p. 165-166), sendo que nesse último caso havia a busca de adequar ao ambiente escolar um modelo oriundo do espaço industrial de geração de mudanças. Diante dos fracos resultados obtidos, as estratégias verticais sofreram fortes questionamentos.

O período da década de 1980 assistiu à emergência da descoberta dessa escola que o movimento anterior desprezara. Essa nova etapa apoia-se no enfoque que entende que a eficácia da aplicação de políticas de mudanças educacionais encontra no estabelecimento de ensino local uma referência estratégica determinante e decisiva, resultando ainda numa redefinição do caráter das relações entre os poderes centrais e periféricos (CANÁRIO, 1999).

Sob essa nova ótica, a unidade escolar deixa de ser vista como mera continuação da administração central e passa a ser concebida como organização dotada de cultura e identidade próprias, como construção social que nasce com base na decisão e da interação entre diferentes sujeitos, como “um sistema organizado de recursos (materiais, humanos e simbólicos), internos e externos ao território definido pelas fronteiras físicas do estabelecimento de ensino” (CANÁRIO, 1999, p. 166-167). Essa nova perspectiva e novo olhar para a escola resulta no seu crescimento como objeto científico e no aumento de interesse em investigar e gerar conhecimentos sobre seu funcionamento. Uma das formas de resumir esse novo lugar ocupado pela escola encontra-se na afirmação de que “as instituições propõem, os atores dispõem”¹ (PERRENOUD; MONTADON, 1988, *apud* CANÁRIO, 1999).

No bojo da emergência desse interesse, a análise do processo de mudança passou a dedicar maior espaço à discussão sobre o tema da equação entre os recursos de que as escolas dispunham e a necessidade da existência de recursos adicionais para a efetivação de uma proposta de mudança, visto que esta sempre inclui meios e custos elevados. Na esteira dessa

¹ A esse respeito, verifique-se no texto de Tura (2012) a aplicação do conceito de recontextualização por hibridismo, entendido como a “necessidade sentida pelos docentes de fazer reinterpretações e ressignificações dos textos curriculares para adequar a proposta curricular às possibilidades oferecidas pelas escolas, assim como aproximá-las dos estudantes e de suas múltiplas culturas” (p. 801).

discussão, o fator da redução ou escassez de recursos foi comodamente usado como explicação fácil para justificar tanto as dificuldades de funcionamento enfrentadas pelas escolas, quanto os resultados das mudanças propostas².

Percebe-se, assim, que, desde a década de 1960, o processo de condução da mudança educacional tem despertado interesse em professores e pesquisadores, gerando um corpo de conhecimento bastante relevante. Com relação à temática envolvida e explorada nesse primeiro período, professores e pesquisadores estavam preocupados com a aceitação ou adoção de inovações (HAVELOCK, 1969; ROGERS; SHOEMAKER, 1971). Nessa mesma linha de análise, Fullan resume o período histórico relativo às mudanças educacionais nos anos sessenta como sendo a era da adoção, cujo grande objetivo era lançar novas ideias externas no sistema educacional, com grandes propostas de reformulação dos currículos nacionais, especialmente nos Estados Unidos.

Nos anos iniciais da década de 1970, diversos estudos atestavam que poucos resultados positivos haviam sido obtidos na década passada e o interesse mudou na direção do estágio da implantação (BERMAN; MCLAUGHLIN, 1976; HALL; LOUCKS, 1977; FULLAN; POMFRET, 1977). Nesse período, o foco era lançado sobre a natureza e a extensão da mudança concreta na prática educacional. Tal perspectiva mostra-se larga e analisa tanto os conteúdos quanto o processo de lidar com programas, ideias, atividades, estruturas e políticas. Além disso, a literatura, acrescentando o termo implementação, refere-se, no caso, ao seu insucesso, no sentido de que ela não chegava à sala de aula (FULLAN, 2016). A pressão e os incentivos eram grandes, mas as escolas não estavam preparadas para colocar as propostas em prática, ocorrendo modificações na linguagem, nas estruturas, mas não na prática pedagógica, o que denota o alcance superficial das mudanças desse período. O movimento de luta pelos direitos civis denunciava as desigualdades e fazia surgir iniciativas em favor dos menos favorecidos, apoiados na ideia de que a educação era uma das principais forças na luta pela redução das desigualdades e injustiças sociais.

No ano de 1983, uma comissão nacional de estudos, nos Estados Unidos, apresentou o documento *A nation at risk*, o qual apontava que o sistema de educação norte-americano era marcado pelo crescente avanço de uma corrente de mediocridade. Mas apesar da gravidade do texto, não apresentou propostas de mudança e pouco aconteceu no cenário educacional em

² Canário (1999) propõe outro enfoque para construir a análise da relação entre recursos e mudança, ao nível da escola, no qual se privilegia não tanto a adição de recursos, mas uma modificação na gestão dos recursos já existentes. Assim, entendida como uma soma ao que já existe, a mudança raramente “consegue a necessária força de impacto, suscetível de induzir mudanças globais e qualitativas no sistema de acolhimento” o que ajuda a entender a “rejeição, desfiguração, ou redução a um caráter periférico, que caracterizam o insucesso de muitas inovações” (CANÁRIO, 1999, p. 167).

relação ao que era denunciado. A mesma ausência de diretrizes e planos sobre como atingir seus objetivos seguiu-se a outro documento da esfera do governo federal norte-americano, o ato legislativo *No child left behind* (2002). O elemento comum aos dois documentos citados é a facilidade dos legisladores ou políticos em apontarem problemas sem demonstrar o mesmo interesse em indicar soluções ou engajar as pessoas na busca de tais soluções (FULLAN, 2016). É a fase da denúncia.

Hargreaves (2009) desenvolve outra análise dos momentos ou caminhos históricos pelos quais o processo da mudança vem sendo conduzido. Na etapa por ele designada “segundo caminho” da mudança, também denominada como a era da padronização, os profissionais eram submetidos a um grande controle, em comparação a outros momentos prévios. Percebeu-se que, por um lado, o “segundo caminho” promovia senso de urgência, atendia a todos os estudantes, aumentava o nível de habilidades dos professores, garantia o apoio do público para investimentos educacionais e orientava a profissão docente numa direção comum e possível de responsabilização.

Por outro lado, o assim chamado “segundo caminho” foi marcado pelo medo, força, prescrição, competição e intervenção; define uma direção clara e poderia produzir avanços temporários nos resultados dos alunos, mas isso não seria sustentável por mais de um ou dois anos. Além disso, os prejuízos para a qualidade e profundidade das aprendizagens – bem como para o puro prazer de aprender – sobretudo, foram consideráveis. A evasão dos estudantes aumentou e a capacidade de inovação dos professores declinou. Esse momento impactou ainda a qualidade dos professores e líderes que poderiam ser atraídos e mantidos no exercício do trabalho educacional.

Pode-se afirmar, então, que o “segundo caminho”, da padronização, aumentou a coerência, a segurança e a responsabilização, mas ao custo do sacrifício da inovação, da motivação e da criatividade. Minuciosa descrição e alinhamento elevaram o nível de consistência, mas com prejuízo para a profundidade, abrangência e complexidade (HARGREAVES, 2009, p. 17).

Vários estudiosos reivindicam que os objetivos propostos nesse período poderiam ter sido alcançados por meios menos prejudiciais e negativos. Em todo caso, cada vez mais tem aumentado o entendimento de que a estratégia da padronização exauriu-se.

Hargreaves (2009, p. 40) denomina o “quarto caminho” da mudança um modelo pautado por uma via democrática e sustentável para a melhoria que se caracteriza por ser construído da base e ser coordenado do topo.

A título de exemplo, o autor aponta que as escolas finlandesas partilham recursos e apoiam-se mutuamente, baseadas num senso de responsabilidade para com todos os estudantes, traço comum a todas elas. As escolas são capazes de realizar essa cooperação porque, contrariamente a outros países ocidentais, elas não precisam responder a movimentos de iniciativas de mudanças que lhes são impostas por fontes externas (HARGREAVES, 2009, p. 36-37).

1.4 Retrospecto da mudança educacional na América Latina e Caribe

No contexto das mudanças educacionais no ambiente latino-americano e caribenho, Ghanem (2006) situa sua reflexão a respeito do tema com base no entendimento de que vivemos uma época de mudanças permanentes e aceleradas em âmbito mundial. Essas mudanças trazem consigo fortes doses de pressão e desafio sobre os sistemas educativos, para que eles também venham a se transformar. Dessa maneira, a maioria dos países “em desenvolvimento” e quase todos os países da América Latina e Caribe estão envolvidos em processos de reformas educacionais.

Apresentando um relatório científico sobre um encontro cuja temática girava em torno das reformas educativas, Ghanem (2006) reporta que, do ponto de vista dos organizadores, as reformas ocorridas na década de 1980 centraram-se em aspectos setoriais da educação, em contraste com as reformas da década de 1990, quando houve exigência de uma transformação mais global e mais profunda.

Embora partindo de variadas motivações, os processos observados apresentam aspectos semelhantes, notadamente o esforço e a busca de uma reforma institucional dos sistemas educativos nos seguintes aspectos:

Descentralização; maior autonomia às escolas; instalação de sistemas de avaliação de resultados; impulso a programas compensatórios focalizados em populações-alvos; modernização de sistemas de informação para gestão; mudanças nas modalidades de financiamento; busca de maior participação dos membros da comunidade; mobilização dos atores da sociedade civil em torno do processo educativo (GHANEM, 2006, p. 72).

O autor prossegue em seu relatório afirmando que Tedesco e Torres apresentaram uma síntese do fórum, observando que as experiências partilhadas e os debates realizados evidenciaram a “enorme complexidade dos processos educativos em nível micro-institucional” (GHANEM, 2006), de modo que toda política de impulso à inovação precisaria

iniciar sob o consenso de que a dimensão micro não é menos complexa do que o aspecto macro.

Indicou-se, porém que, normalmente, as propostas de intervenção que visam à mudança foram idealizadas privilegiando uma variável dominante, qual seja, um objetivo social ou político, uma questão didática, uma problemática institucional, sem considerar a complexidade que marca todo tipo de mudança, isto é, a “inter-relação de variáveis organizativo-institucionais, pedagógicas, políticas, econômico-financeiras” (GHANEM, 2006, p. 72), mesmo que, ao longo de sua implementação, projetos dessa natureza requeiram que esses outros aspectos sejam assumidos. Entretanto, a ausência desses mesmos aspectos no momento do desenho da proposta aumenta o grau de dificuldade de sua inserção numa etapa posterior, de execução ou realização das propostas, pois anteriormente tais aspectos foram tidos como de segunda importância. De acordo com o fórum, pôde-se confirmar, dessa forma, a importância que a dimensão da complexidade possui, no que tange à garantia da sustentabilidade de processos de mudança (GHANEM, 2006, p. 72-73).

Tomando como referência as contribuições advindas dos diversos momentos do fórum, foram apontadas algumas características de uma política de inovações educativas, como as que seguem:

- Os incentivos à inovação deveriam ser oferecidos segundo seu caráter (materiais, simbólicos, administrativos etc.) e sua origem (externa ou interna à inovação).
- Dever-se-ia reconhecer o importante papel da universidade na promoção da inovação, na pesquisa sobre o alcance de diferentes marcos teóricos, na inclusão da capacidade de inovar entre as competências a serem desenvolvidas na formação inicial de profissionais da educação.
- Adequado sistema de informação para acompanhamento e apoio a inovações, com tecnologias de informação e comunicação utilizadas também em escala regional e internacional (GHANEM, 2006, p. 73).

Os autores aqui referenciados ofereceram-nos a compreensão que se tem desenvolvido a respeito da condução de propostas de mudança na América Latina e no Caribe, reflexão que ainda precisa ter prosseguimento.

1.5 Justificativa

A história recente da educação, em seus variados níveis de coordenação e direção, está repleta de exemplos de propostas de reformas ou mudanças educacionais que pareciam prometer muito, mas cujos resultados foram decepcionantes. Que razões explicam tal

fenômeno? A reflexão sobre a teoria da mudança em educação envida esforços para encontrar pistas de soluções para essa questão e outras que lhe são associadas.

Como exemplo do que foi mencionado no parágrafo anterior, a década de 1990 assistiu a um processo de revalorização da educação e de sua importância em escala global. Sob a égide da globalização e da hegemonia do modelo do pensamento neoliberal, uma onda de reformas educacionais foi implementada em inúmeros países³. Apesar de todo esse movimento e trabalho realizado em tantos países e realidades distintas, ainda é reduzido o conhecimento que se possui sobre tais processos de condução da mudança.

Subestimar a dificuldade em realizar um processo de mudança em educação constitui o primeiro grande desafio a ser enfrentado e problema a ser superado. Analisar os processos de mudança não tem se constituído uma característica da cultura profissional dos grupos de reforma educacional. De fato, segundo Payne (2008, p. 182), a incapacidade de aprender da experiência tornou-se uma incapacidade bastante presente na comunidade que propõe mudanças e reformas na educação, levando-a a agir muitas vezes como quem realmente não tem nada a aprender.

Corroborando essa constatação, em relação ao universo da investigação acadêmica, pesquisa feita no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), utilizando os descritores “reforma educacional no Brasil” identificou 433 teses e dissertações em seu banco de dados. Entretanto, um olhar mais detalhado revela que tais investigações orientam-se pela análise histórica, política e/ou filosófica de tais reformas, manifestando um imenso vazio existente no que tange à reflexão e ao debate sobre o processo e a gestão da mudança em si mesmos.

No âmbito da pesquisa acadêmica latino-americana, Torres (2000) reflete sobre o vácuo acadêmico existente na área e considera que embora se fale muito da *mudança educacional*, ainda sabemos pouco sobre seu *modus operandi* e em que condições a mudança ocorre, havendo pouca reflexão, sistematização, teorização e avaliação no que tange aos processos de reforma do sistema ou de inovação institucional. Estudos existentes, segundo a autora, dirigem-se mais à difusão e modelização da experiência do que à compreensão da complexidade que ela envolve em sua integralidade, o que incluiria

³ A este respeito, Torres (2000, p. 18) afirma: “A década de 1990 se caracterizou por uma reativação da educação e de sua importância em escala global e por uma grande uniformidade da política e da reforma educacional também em escala global, no marco da globalização e da hegemonia do modelo e do pensamento neoliberal. De fato, a reforma educacional e esta década não podem ser entendidas senão no marco mais amplo das reformas colocadas dentro do esquema neoliberal e, particularmente, dos princípios do novo paradigma organizativo proposto para a reforma do Estado e do setor público.”

“a análise dos processos, atores, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, contradições, conflitos, conquistas e lições aprendidas” (TORRES, 2000, p. 3-4). Na literatura existente, continua a pesquisadora,

Predominam os relatos descritivos de conquistas, com ênfase nos indicadores macro e nos aspectos quantitativos, em detrimento de aspectos qualitativos e indicadores micro. Entretanto, o conhecimento disponível e a experiência acumulada apontam para a complexidade e as dificuldades enfrentadas quando se trata de alcançar efetivas e robustas mudanças na educação (TORRES, 2000, p. 5).

Em termos de avanços no processo de mudança educacional, muito precisa ser feito no intuito de se reunir e codificar o corpo de conhecimento e experiência em relação às mudanças, fazendo-se cada vez mais necessário que se desenvolvam padrões de implantação no sentido de ajudar a “abordar mais *o como* da implantação do que *o que* em si” (PAYNE, 2008, p. 185), embora seja necessário ter presente que tais padrões não podem ser tomados como receitas a serem seguidas, demandando que sejam sempre adaptados a cada contexto local. Nesse sentido, “enriquecer o conhecimento teórico sobre a mudança é sem dúvida uma tarefa de relevância prática para a produção da mudança” (SZTOMPKA, 1998, p. 16).

Estudos nesse campo enfatizam que a implantação de reformas na educação inclui inúmeros percalços, presentes desde a elaboração e apresentação da mudança até as dificuldades na própria comunicação e envolvimento das pessoas que participarão do processo por ela iniciado. Evidencia-se, assim, a necessidade de se investigar, refletir e discutir coletivamente de forma mais profunda sobre o processo de iniciação, implantação e institucionalização de mudanças educacionais no âmbito das unidades escolares para entender os fundamentos de sua eficácia e os desafios por ela desencadeados.

A importância da continuidade de pesquisas nesse campo é enfatizada por Payne (2008), segundo quem, embora existam diferenças ideológicas entre diversos tipos e modelos de mudança educacional⁴, quando se trata de questões como:

O entendimento da relevância das crenças e valores dos docentes, como a importância de intervenções intensivas e sustentáveis no processo de ensino e como a clareza (ou falta dela) sobre os recursos necessários à mudança, as *propostas de mudança que nascem de diferentes vertentes tendem a igualar-se na prática de erros ou falhas semelhantes*, um tipo de cegueira mais fundamental do que a ideologia subjacente a cada uma delas” (PAYNE, 2008, p. 171) (grifos nossos).

⁴ Alterações de propostas curriculares, mudança integral da escola, reforma baseada em padrões de rendimento em testes, para citar alguns exemplos de modelos e tipos.

A reflexão que vem sendo desenvolvida aponta para a percepção de que a capacidade para compreender, identificar e explicar o processo da mudança é bastante limitada e nem sempre alcança seus objetivos. Entretanto, a tarefa de continuar perseguindo tal entendimento manifesta-se sempre necessária e urgente e a ela não se pode renunciar ou subtrair-se. Apesar das limitações, avanços sempre são possíveis e estão ao alcance da pesquisa. Saber nem sempre corresponde a ter algo realizado, conhecer não significa mudar (FULLAN, 2016, p. 54).

1.6 Objetivos, questão e visão geral

A pesquisa aqui apresentada propõe-se a investigar e indicar as contribuições que o Projeto Prática Eficaz realizado pelas escolas da Inspeção Madre Mazzarello oferece para a compreensão e reflexão sobre a gestão de processos de mudanças educacionais.

Em se tratando de um Projeto cujos resultados apontam para grande alcance dos objetivos estabelecidos e almejados, a pesquisa tem por objetivo geral indagar a respeito das condições de eficácia do processo de gestão da mudança em educação escolar, referindo-se à análise crítica de um projeto de melhoria do processo de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Inspeção Salesiana Madre Mazzarello (IMM)⁵. Dessa maneira, o problema a ser estudado no horizonte da pesquisa e para o qual se busca encontrar respostas é expresso da seguinte forma: em que dinâmismos e processos se amparam as possibilidades de êxito e eficácia de uma proposta de mudança educacional?

Além da questão e do objetivo geral que foram indicados anteriormente, os objetivos específicos que nos orientam neste estudo são: indicar o que se aprende a respeito da gestão da mudança educacional com base na realização do Projeto da IMM; identificar os elementos processuais que mais contribuíram para a os resultados alcançados na realização do projeto de

⁵ A avaliação institucional realizada na Inspeção Madre Mazzarello (IMM) visa fornecer subsídios para uma análise formativa diagnóstica da realidade pedagógica de cada uma das instituições de ensino da Inspeção, no intuito de melhorar os processos educacionais. Estes instrumentos são aplicados uma vez por ano, no mês de setembro, e as escolas recebem a devolutiva no mês de dezembro do mesmo ano. A avaliação é constituída por três eixos, o primeiro dos quais refere-se ao desempenho acadêmico segundo habilidades e competências nas áreas de Leitura e Matemática, mediante a aplicação de uma prova para alunos do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Esta pesquisa investiga esse eixo, focando nos alunos das séries dos anos finais do Ensino Fundamental. A IMM tem a clareza de que este é um trabalho processual. No entanto, os bons resultados são verificados nos relatórios que foram entregues às instituições ao final de 2011. As escolas da IMM obtiveram um crescimento significativo em todas as subcompetências tanto em Matemática quanto em Leitura, sendo que 80% das metas estabelecidas pelos professores foram alcançadas nas oito escolas. Todos os anos a avaliação é realizada, pois a IMM acredita que ela não possui o foco no currículo mínimo e sim na qualidade e efetividade de seus diversos processos educativos, relacionados à gestão escolar, à prática pedagógica e ao ambiente de aprendizagem.

mudança; examinar os significados ou sentidos que foram desenvolvidos pelas pessoas participantes desse Projeto de mudança educacional; entender como a proposta da mudança aproximou-se da prática pedagógica em sala de aula; apontar como se deu o envolvimento das pessoas; indicar como as escolas implementaram adequações em suas estruturas.

O referencial teórico baseia-se na teoria da gestão dos processos da mudança educacional e os principais autores desse campo aqui abordados são: Michael Fullan, Andy Hargreaves, Charles Payne, Richard Elmore, Monica Gather Thurler, Rosa Maria Torres, Elie Ghanem e Ron Glatter. A questão da pesquisa foi desenvolvida considerando o projeto da IMM em suas várias fases (iniciação ou implantação, implementação e institucionalização) buscando evidenciar desafios, conquistas e aprendizagens que aparecem no percurso da gestão da mudança. A pesquisa é de natureza qualitativa, cujos dados empíricos foram obtidos por meio de entrevistas e questionários, que foram interpretados segundo o método da análise de conteúdo.

Quanto à estrutura e organização da pesquisa, o referencial teórico, os principais conceitos e as temáticas relacionadas com o processo de gestão da mudança constituem os tópicos desenvolvidos ao longo da primeira seção do estudo. Na segunda seção será abordada a metodologia utilizada para o estudo e análise do *corpus*. A terceira seção da pesquisa apresenta uma visão geral da Inspeção Madre Mazzarello, instituição mantenedora das escolas que participam da pesquisa; em seguida explicita o Projeto Pedagógico das escolas juntamente com o estilo salesiano de educação condensado no Sistema Preventivo; por fim, detalha o Projeto Prática Eficaz, que ocupa o cerne desta investigação. Finalmente, na quarta seção, é indicado o itinerário que conduziu à organização e tratamento dos dados e realiza-se a respectiva análise e interpretação segundo a metodologia da análise de conteúdo, indicada na segunda seção. Conclui-se apresentando as considerações finais, seguidas do conjunto das referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa.

2 A TEORIA DA GESTÃO DA MUDANÇA EM EDUCAÇÃO

*Não há nada permanente, exceto a mudança.
(Heráclito)*

Ao longo da presente seção é apresentado e discutido o referencial teórico e conceitual que, em conjunto com o contexto, servem como eixos mediante os quais é realizada a análise do material empírico coletado a respeito do projeto Prática Eficaz e da proposta de mudança nele apresentada.

Num primeiro momento são apresentadas as relações, diferenças e convergências entre conceitos como mudança, revolução, transformação, reforma, inovação e evolução a fim de que seja estabelecida com clareza semântica a linguagem e os termos utilizados ao longo da pesquisa.

Em seguida, é desenvolvida uma apresentação e sistematização das principais questões, desafios e propostas que estudiosos e pesquisadores do campo da mudança educacional levantam no que tange à melhor compreensão do tema, tais como: a necessidade de compreender o fenômeno da mudança educacional; notas históricas sobre as abordagens que foram sendo desenvolvidas; as teorias, lógicas e modelos de mudança; a construção do sentido ou significado da mudança; a importância do contexto e da cultura na gestão da mudança; as relações políticas e de poder envolvidas no processo, com destaque para a figura do diretor e do professor.

2.1 Conceituação - diferença entre mudança, transformação, reforma, revolução e evolução com base nos referenciais teóricos da sociologia e da antropologia cultural

Diante da necessidade de demarcar a diferenciação conceitual entre termos que guardam proximidade semântica, recorremos a dicionários específicos relacionados aos campos de estudo e de conhecimento delimitados, a saber: a sociologia e a antropologia. Além disso, alguns autores contribuem com sua análise para melhor delimitação conceitual e esclarecimento dos significados aplicados nessa pesquisa.

Segundo o dicionário de sociologia organizado por Johnson (1997), movimentos sociais constituem uma grande fonte de busca de mudança, mas apresentam variadas naturezas, conforme seus objetivos e propostas, servindo como referência para compreendermos as distinções conceituais que buscamos estabelecer. Assim, movimentos

ligados ao conceito de reforma operam no sentido de buscar melhorias nas condições em um determinado sistema social, o que *per se* não significa alterar os fundamentos e pilares do mesmo sistema. É o que acontece, por exemplo, quando se luta para que os impostos pagos pelos cidadãos sejam mais igualitários.

Por seu turno, movimentos que visam modificar estrutural ou culturalmente um sistema obedecem à lógica do conceito de revolução, que se daria, por exemplo, numa situação em que se tenta estabelecer o sistema econômico socialista em substituição ao sistema de economia capitalista de mercado.

Outra modalidade de movimento é aquela que em vez de propugnar mudanças sociais, organiza-se para evitar que essas mudanças aconteçam, configurando-se como movimentos de combate ou de resistência. Um exemplo desse tipo de organização se deu na tentativa de impedir que as mulheres tivessem direito ao aborto nos Estados Unidos, por meio de alterações da lei.

Em termos de mudança social o dicionário identifica sob esse conceito,

Qualquer alteração nas características culturais, estruturais, demográficas ou ecológicas de um sistema social, como uma sociedade. (...) A atenção à mudança social é inerente a todo trabalho sociológico simplesmente porque os sistemas sociais estão sempre em processo de mudança. Em outras palavras, se queremos compreender como sistemas sociais funcionam e se mantêm, precisamos, em algum nível, compreender como eles mudam ou se dissolvem (JOHNSON, 1997, p. 155).

De acordo com essa definição, a mudança inclui uma gama de alterações que podem atingir variados campos do sistema social. Além disso, sistemas sociais não são estáticos, mas mutáveis e dinâmicos, sendo a mudança uma característica da forma como eles se constituem.

Para teóricos sociais como Herbert Spencer (*apud* JOHNSON, 1997), o conceito de evolução social implica um processo mediante o qual os grupos sociais se desenvolvem de forma mais ou menos previsível, refletindo geralmente passagem para formas mais avançadas de vida social. Essa abordagem guarda proximidade com a posição dos seguidores de Darwin, para quem a evolução social obedeceria a uma mudança unilinear, passando de formas mais simples para outras mais complexas na organização social.

Outras concepções surgiram no interior dessa visão. Segundo o conceito da mudança cíclica, as sociedades passam por mudanças conforme ciclos de ascensão, declínio e queda. A mudança imanente é uma visão que defende que alguns fatores, valores culturais, por exemplo, atuam imprimindo a direção de mudanças nas sociedades. A teoria multilinear contrasta com essas posições teóricas, identificando um caráter quase universal em certas

tendências sociais, entre as quais: “o progresso do menor para o maior, do mais simples para o mais complexo, do rural para o urbano, de baixa para alta tecnologia” (JOHNSON, 1997, p. 102-103). Tal concepção admite, entretanto, que as mudanças ocorrem também de forma diversificada, podendo incluir saltos. Essa teoria aproxima-se da chamada abordagem episódica, cujo destaque é dado para o fato de que acasos e outras questões do contexto social e ambiental podem colaborar no entendimento de certas mudanças sociais.

Assim como o conceito de mudança social é construído sob a influência de diversas concepções, o conceito de revolução aplica-se a variadas situações, contextos e ocorrências históricas. O dicionário de sociologia (2019) indica que revolução pode ser entendida como um tipo de mudança social, ao modificar aspectos básicos de um sistema social. Em termos políticos, a revolução implica a passagem de um regime aristocrático para o democrático, por exemplo, o que faz com que revoluções verdadeiras sejam fenômenos pouco frequentes e de difícil continuidade.

O conceito de revolução em si não se associa com uma mudança brusca ou violenta, podendo acontecer em qualquer aspecto da vida social, o que é exemplificado pela revolução industrial e pelo desenvolvimento do capitalismo. Nesse caso, importa mais o tipo de mudança que acontece do que a maneira como se dá. No âmbito desse conceito, pode-se falar da revolução no campo da administração no interior do capitalismo como sistema econômico, e de revolução científica mediante os estudos clássicos de Thomas Kuhn nos anos setenta sobre a maneira como a ciência passa por mudanças de perspectivas teóricas ou paradigmas em razão da identificação de fenômenos chamados de anomalias que tornam o paradigma predominante ineficaz para a explicação de novas observações científicas, processo presente na substituição do paradigma ptolomaico do universo pelo paradigma copernicano e pelo modelo galileano, por exemplo.

De acordo com a sociologia, a mudança pode ser estudada segundo dois pontos de vista. Sob o primeiro ponto de vista considera-se a prevalência da estabilidade frente à mudança, na ordem da prioridade do ser. Tal ponto de vista pode ser assumido como o mais natural. Conforme um outro olhar, a ordem ontológica se inverte e se confere primazia à mudança, sendo a estabilidade somente um tipo de retração da mudança. Sob essa visão, o devir histórico e social compõe-se de movimentos contínuos intercalando movimentos de maior rapidez e de lentidão. Em outras palavras, a mudança que se dá pela história resulta de inumeráveis atos conduzidos por indivíduos e grupos humanos. As análises desses atos conduzem à busca de explicações sobre a razão dessas associações poderem desembocar em

situações relativamente estáveis, que denominamos instituições, e sobre a razão das mesmas associações conduzirem a inovações.

Entre esses dois polos, instituições e mudanças, existe um intervalo sequencial de estágios indicadores das diversas formas de mudança, da menos acentuada até a mais radical. A sociologia da mudança reconhece quatro estágios nesse espectro.

O desvio apresenta-se como o primeiro estágio nesse intervalo, indicando um tipo de mudança que se manifesta pelo lento e gradual acúmulo de pequenas modificações que, quase sem serem notadas, adquirem sentido inovador quando observadas retrospectivamente.

A evolução ocupa um segundo momento nesse intervalo, podendo ser definida como “atualização progressiva no tempo de um programa, dado à partida e subtraído a toda a perturbação importante” (DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, p. 321). O desenvolvimento das doutrinas de uma instituição religiosa exemplifica essa forma de mudança através do aprofundamento constante da sua mensagem inicial e desenvolvimento do conteúdo latente.

O terceiro estágio é designado pelo conceito de revolução. Refere-se a um tipo de alteração disruptiva que age sobre uma evolução. Neste grupo, pode ser enquadrada grande parte das atividades humanas, como, por exemplo, uma revolução técnica. Entretanto, o termo revolução costuma ser mais comumente associado a rupturas da ordem política, o que significa a substituição de um regime por outro. As revoluções francesa, americana e inglesa constituem rupturas endógenas, pois indicam o ápice de um processo de maturação. No caso das revoluções russa e chinesa, a adoção de um modelo exógeno caracteriza-se pelo recurso à força. Com frequência, as rupturas fazem com que os regimes autocráticos que as precediam retornem rapidamente.

Por último, existem as mutações. Referem-se à adoção de programas novos, embora seja aceito que não se possa admitir que exista algo realmente novo em questões humanas, implicando que o novo será sempre devedor de desenvolvimentos que o precederam, sendo possível encontrar conexões entre o novo e o antigo. Porém, o que constitui a mutação é o fato de que esses elementos que se apresentam como seus antecedentes só podem ser vistos em conexão com a novidade na própria configuração real e concreta da mutação (DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, p. 322).

O conceito de revolução novamente vem relacionado à ruptura profunda em consequência de mudança rápida e violenta da ordem social e política de uma sociedade. Entretanto, nem todos os movimentos coletivos que fazem uso da violência podem ser considerados como parte dos fenômenos revolucionários. Para tanto, haveria a necessidade de que entre seus objetivos houvesse a luta pela mudança radical do regime social e político

existentes. Desafiando o regime vigente, processos revolucionários são ancorados em uma profunda crise de legitimação desse mesmo regime.

Na perspectiva de análise de Glatter (1999), termos como *mudança*, *inovação* e *aperfeiçoamento* carregam uma forte dose de ambiguidade, pois não possuem conotações somente técnicas, são portadoras também de significados políticos, além do fato de que a maioria das propostas de mudança e de inovação conjugam-se a valores determinados.

O autor defende que a ideia de *aperfeiçoamento escolar* apresenta maior abrangência e menor radicalidade nos objetivos que busca atingir, mesmo se sua influência nas atividades escolares seja mais sentida. Esse termo traz o propósito de alcançar um determinado resultado (*'improvement'*, no inglês), denotando menor ou nenhuma intenção em introduzir novos processos. Assim, o *aperfeiçoamento escolar* está mais sintonizado com a atualidade, apresentando aspectos que se encontram ausentes na ideia de inovação (GLATTER, 1999).

O termo mudança não traz, em sua carga semântica, uma dimensão comum tanto ao termo *inovação*, quanto ao termo *aperfeiçoamento*: a planificação deliberada, exceto se a mudança estiver adjetivada com o termo 'planejada'. Burton Clark afirma que “a mudança é o assunto mais obstinado nas ciências sociais. Este termo é usado em múltiplos contextos, referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical” (CLARK, 1983, *apud* GLATTER, 1999, p. 144).

Elementos culturais também podem vir a influenciar os processos de mudança. Numa experiência de trabalho no Japão, por exemplo, constatou-se a importância que era concedida à busca da solução mais apropriada para os problemas que surgem no cotidiano (GLATTER, 1986).

Entretanto, do ponto de vista da reflexão sobre a mudança no ocidente, o entendimento que vem prevalecendo a identifica “como um conjunto de alterações deliberadas e planejadas que poderão afetar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (GLATTER, 1999, p. 145).

2.2 Cultura e mudança: conceituação

Para Apple (2001, p. 20), ao tratar do conceito de escola democrática, mais do que definições ou ideias, importa que a escola seja um espaço de vivências democráticas, que se construa um currículo mediante o qual os alunos aprendam pela experiência o que significa uma instituição e uma sociedade democráticas. É a vivência de experiências de democracia

que conta nesse processo de educação e formação para o espírito democrático. Em outras palavras, essa visão pode ser expressa no seguinte questionamento: “por que em uma sociedade democrática, o primeiro contato de um indivíduo com uma instituição formal deveria ser tão profundamente antidemocrático?” (BOWLES; GINTIS, 1976, *apud* FULLAN, 2016, p. 138).

Os programas de mudança educacional possuem uma realidade objetiva que pode ser mais ou menos definível em termos de quais crenças, práticas de ensino e materiais ou recursos eles englobam (FULLAN, 2016, p. 33). Em outros termos, o autor (p. 29-30 e 107) afirma que a “mudança educacional significativa consiste em mudanças nas concepções, crenças e valores, na prática pedagógica do professor e nos materiais (avaliação, currículo, textos...), o que somente torna-se realidade mediante um processo de desenvolvimento profissional⁶ num contexto social”. A mudança significativa ou real somente acontece em caso de alterações nas concepções, valores e práticas pedagógicas e no currículo (p. 30-31).

Fullan (2016, p. 19-20) indica que sob o conceito de conservadorismo dinâmico, entendido como fenômeno social, é designado um fenômeno no qual os propositores ou planejadores de uma proposta de mudança precisam reconhecer que a ansiedade, a incerteza, a ambivalência, a busca, a perda e a construção de um significado subjetivo e coletivo marcam tanto as experiências subjetivas quanto as coletivas de mudança real, fato nem sempre tomado em consideração. Assim, saber como lidar com a mudança em si constitui aspecto que não pode ser deixado à margem das atenções da busca de uma mudança efetiva. Em outros termos, isso implica a necessidade de incluir o impulso de rejeição à proposta de mudar como parte integrante da mudança e com o qual deve-se preparar-se para lidar.

Líderes da mudança realizam subjetivamente o caminho que os leva à aceitação da proposta de mudança, mas a chance de fazer o mesmo caminho não pode ser negada às outras subjetividades que serão atingidas pela mesma proposta, pois de outra forma, elas seriam tratadas como fantoches manipuladas pelas ideias e significados que outros já elaboraram. Esse processo de substituição de significados existentes e de construção de novos é denominado reculturação. Ao vivenciá-lo, as pessoas confrontam, questionam e mudam suas crenças e hábitos (FULLAN, 2016, p. 23).

⁶ O conceito de desenvolvimento profissional refere-se ao “conjunto de atividades que visam desenvolver conhecimentos e habilidades que elevam a capacidade dos professores e administradores para responder às demandas externas e engajar-se na melhoria da prática de desempenho. [...] Trata-se de um bem coletivo mais do que individual. Seu valor depende do grau de contribuição para ajudar o professor a capacitar-se para melhorar a qualidade do ensino na escola e no sistema. [...] O programa de desenvolvimento profissional nasce a partir da análise do que é necessário para melhorar a aprendizagem dos alunos” (ELMORE, 2007, p. 104-105).

Realizando uma análise crítica das inovações pedagógicas no contexto do Brasil, Ferretti (1980, p. 56) assim conceitua o ato de inovar: “significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”. O autor esmiúça o sentido dos termos empregados da seguinte maneira:

Por *mudança* deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento (...). Por *objeto* entendemos qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método, uma técnica, um material etc). Por *planejada* entende-se a ação que se orienta por objetivos definidos, e que se desenvolve de acordo com um plano cujas etapas estão claramente explicitadas. *Melhoria* é um termo carregado de conotações valorativas. Implica a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados (FERRETTI, 1980, p. 56-57).

A dinâmica subjacente à importação, adaptação e acomodação de tecnologias ou inovações apresenta-se como reflexo de uma visão que considera tal adoção da inovação como sinal de avanço da sociedade tradicional que, mediante tal processo, caminha para a modernização, processo pelo qual as sociedades industrializadas já passaram, modelos que as ditas sociedades atrasadas buscam emular, superando o atraso e ingressando, dessa forma, na modernidade (FERRETTI, 1980, p. 79). Tal dinâmica de valorização da inovação por ela mesma funciona como reforço ideológico da dependência das sociedades periféricas em relação às ditas sociedades modernas.

Do ponto de vista da antropologia, autores como Geertz (1988) e Linton (1943) concebem a cultura como algo vivo e dinâmico. Como mecanismo adaptativo e cumulativo, a cultura sofre mudanças. Características, elementos e traços se perdem, outros se acrescentam, em velocidades e ritmos variados nas sociedades e grupos. Dois mecanismos básicos colocam em curso a mudança cultural: a invenção ou a introdução de novos conceitos, e a difusão de conceitos com base em outras culturas. Existe ainda o conceito de *descoberta*, que é um tipo de mudança cultural originado pela revelação de algo desconhecido pela própria sociedade e que ela decide adotar. Dito de forma mais detalhada, a mudança pode acontecer mediante influência de agentes externos (importação, assimilação, adoção, adaptação...) ou internos (fatores endógenos).

2.3 Educação e mudança

As conexões existentes entre o processo educativo e a transformação social revelam-se presentes no imaginário popular bem como em estudos e pesquisas. Por um lado, a

educação é entendida como *agente que provoca mudança social e pessoal* quando comunica atitudes, conteúdos e valores, eleva a capacidade de pensamento e reflexão crítica das pessoas, além de criar melhores oportunidades de colocação no mercado de trabalho.

Embora não possua poder para mudar a sociedade isoladamente, não se pode deixar de considerar a capacidade de transformação e mudança que a educação traz consigo, justamente em decorrência da natureza política do próprio processo educativo (FREIRE, 2001). Ao mesmo tempo, ela não deixa de cumprir um papel no sentido de perpetuar a ordem social vigente ao ratificar e legitimar as diferenças sociais mediante a distribuição desigual do saber (PARO, 2012). Dessa forma, assume-se que, embora não seja possível esperar que a escola seja o local de onde surge toda possibilidade de transformação social, também não se deve deixar de acreditar que ela seja um dos locais dessa mudança (PARO, 2012, p. 147).

Na visão de Paro (2012, p. 153), essa função transformadora acontece, acima de tudo, mediante o ato de ensinar a ler e a escrever, que leva os alunos a compreenderem e transformarem a cultura, concorrendo para o desenvolvimento da sua consciência crítica, superando concepções mistificadas do mundo e da realidade social.

Estando a administração a serviço da realização de determinados fins, depreende-se que ela jamais pode ser compreendida na ótica de uma suposta neutralidade ou generalidade, mas precisa ser vista como possibilidade tanto para a conservação, quanto para a transformação social. Paro (2012) explorou o caráter específico da administração escolar enquanto exercida numa instituição que deseja erigir-se como local que contribui para a transformação social. Nessa linha, a administração escolar não pode ser concebida sob um enfoque redutor que a identifique apenas com procedimentos técnicos supostamente neutros, visto que ela se fundamenta em objetivos *educacionais* e deve considerar a especificidade do processo pedagógico escolar (PARO, 2012, p. 200; SILVA JUNIOR, 2015).

Professores e pedagogos geralmente manifestam temor e cautela quando se aborda o tema da gestão associado à educação. Entretanto, em estudos e mesmo em conversas informais, os professores demonstram que escolas bem dirigidas e organizadas são espaços onde se pode trabalhar com maior eficácia e maior satisfação. Pesquisas em escolas britânicas indicam que os docentes querem um espaço escolar aberto para o diálogo e participativo, conjugado com uma direção ativa que apresente orientações claras, rejeitando insegurança e lentidão em suas decisões (GLATTER, 1999).

O processo da gestão, como ela é concebida atualmente, superou abordagens racionais, técnicas e mecanicistas para abraçar variadas perspectivas de análise, incluindo modelos racionais, profissionais, políticos, subjetivos, e culturais, entre outros (BUSH, 1986;

GLATTER, 1986; HUGHES, 1990; MORGAN, 1986), deixando de ser entendida “como uma atividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais (...). A gestão deve ser antes tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática” (GLATTER, 1988. p. 10 *apud* GLATTER, 1999, p. 147). Neste sentido, pesquisas sobre eficácia e desempenho escolares dos alunos constataam que os melhores resultados envolvem processos decisórios participativos e liderança assertiva, confirmando a relação direta entre qualidade pedagógica e qualidade da gestão, entre o que o professor decide fazer na sala de aula, como ele trabalha e a forma como a escola é conduzida em sua globalidade pela direção (GLATTER, 1999).

O impacto e o papel da liderança em processos de gestão da mudança não se desvinculam da gestão em si, existindo grande aproximação entre ambas enquanto atuam no sentido de orientar uma instituição. Alguns fatores ligados à eficácia escolar cumprem papel igualmente decisivos na implantação bem sucedida de mudanças planejadas, a saber:

Grande sensibilidade da direção em relação aos processos de aperfeiçoamento, nomeadamente em relação à gestão da inovação; sistema de valores orientado em termos de objetivos educacionais, sociais e comunitários; interação e comunicação intensivas entre indivíduos e grupos, fator essencial aos processos de mudança bem sucedidos; planificação e ação colaborativa entre os atores internos e externos à organização escolar (GLATTER, 1999, p. 148).

Por outro lado, a educação *sofre mudanças* enquanto compõe e é composta por um conjunto de processos e compreensões que organizam sua existência, consubstanciadas em políticas e linhas de ação, orientando opções epistemológicas, pedagógicas, didáticas, curriculares, políticas e tecnológicas. Esse estudo ocupar-se-á desse último nível de relação entre educação e mudança, e a ele nos referiremos como mudança educacional. Ao longo dessa seção, será aprofundada ainda mais a compreensão da gestão da mudança educacional com base na literatura do campo.

2.4 Teorias e modelos de mudança educacional

Neste tópico serão apresentadas e sistematizadas as principais temáticas abordadas por diversos autores e estudiosos de teoria da mudança educacional no intuito de indicar elementos e perspectivas que contribuam para a análise dos dados levantados junto às escolas da IMM.

Em um estudo sobre como aumentar a eficácia das escolas, mediante um processo de mudança, Thurler (1994) apresenta um conjunto de princípios relativos ao *modus operandi* do processo de mudança: (a) a mudança só acontece sob a condição de que a escola seja considerada nas peculiaridades que a caracteriza, juntamente com o conhecimento efetivo da realidade na qual ela encontra-se inserida; (b) o interesse e a adesão pessoal dos professores à proposta de mudança estão proporcionalmente relacionados com o grau da participação deles na definição dos objetivos e dos passos a serem seguidos; (c) as probabilidades de os professores virem a alterar suas atitudes e comportamentos serão significativamente maiores se, ao longo da etapa do planejamento, houver estímulo à tomada de consciência a respeito da situação e à reflexão.

Thurler defende a necessidade de iniciar pela reflexão a respeito do conceito de eficácia (ou de outros que venham a ser trabalhados) e negociar, posteriormente, “os objetivos, as formas e os procedimentos de uma avaliação que, além do diagnóstico, permita elaborar o sentido da mudança e colocá-lo em prática” (THURLER, 1994, p. 188).

Isso significa, na realidade, dar um passo adiante na direção do entendimento que a mudança é que conta: “em última instância, resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum”, assim, a definição do processo acontece de dentro para fora, pois:

[...] são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários (THURLER, 1994, p. 176).

Têm sido sugeridas múltiplas maneiras de classificação das mudanças em educação. Por exemplo, Van Velzen et al. (1985) sugerem três variáveis principais: âmbito, dimensão e grau. Segundo ele, o *âmbito* relaciona-se com a menor ou a maior abrangência para a qual a mudança aponta: por exemplo, pode-se falar de uma mudança curricular específica ou uma reforma mais abrangente dirigida a diferentes aspectos do funcionamento da escola. A *dimensão* refere-se à complexidade relativa da proposta de mudança de acordo com a percepção das pessoas responsáveis, envolvidas e atingidas pela sua implementação. Por fim, o *grau* reporta-se à quantidade de unidades e de esferas do sistema educativo que a mudança engloba. Experiências de mudanças no âmbito estrutural, ou em larga escala, implementadas em diversos países sinalizam uma ampliação do âmbito, da dimensão e, de forma especial, do grau das mudanças.

A respeito das propostas de mudança planejada em larga escala não existe acordo ou unificação de posições sobre a necessidade de aplicação desse tipo de mudança como condição para a eficácia do funcionamento de uma instituição. James March, pesquisador norte-americano das organizações, entende que a distinção entre mudança e rotina tem recebido destaque excessivo nos estudos teóricos. Segundo ele, tal postura tem deixado na sombra o fato de que organizações se transformam mediante uma grande sequência de pequenos ajustes, ou seja, “organizações mudam mais através de simples modificações de rotinas do que através de alterações radicais” (MARCH, 1984, p.22, *apud* GLATTER, 1999, p. 145).

Para outros autores, variadas “intervenções de pequena escala” (HALL; HORD, 1984) ou determinados acontecimentos não planejados, nem esperados (HUBERMAN; MILES, 1984) podem resultar, em seu conjunto, em ação decisiva no que tange ao avanço de uma inovação proposta.

Mudanças nem sempre significam avanços ou melhorias, o que depende do modo como cada pessoa envolvida no processo a entende. Elas podem ser entendidas como desafio, estímulo, ou como ação capaz de dar origem à confusão e frustração (PARKIN, 1984, p. 35, *apud* GLATTER, 1999), temática inscrita na questão do sentido da mudança, a ser tratada adiante.

2.5 Fases ou etapas de um processo de mudança

A gestão do tempo no processo de mudança é questão fundamental, pois, sendo ela um “processo, o resultado de uma lenta construção social” (THURLER, 2001, p. 195), a mudança demanda tempo e só se realiza por etapas, configurando-se como movimento no qual “valores, crenças, conceitos e práticas” (THURLER, 2001, p. 195) interagem e evoluem.

De acordo com Fullan (2016, p. 58ss), é possível identificar três fases envolvidas no processo da mudança, um conjunto que o autor denomina de triplo “I”: iniciação, implementação e institucionalização (GROSS; GIACQUINTA; BERNSTEIN, 1971):

- *Implantação ou iniciação*: acontece mediante a introdução de novas ideias e práticas e busca do aval da organização.

- *Implementação*: operacionalização, mediante a aplicação das propostas, ideias, programas, estruturas e práticas que são novas para as pessoas de quem a implantação depende.

- *Institucionalização ou estabilização*: ocorre mediante a transformação das ideias e práticas propostas em rotinas, procedimentos e normas, que passam a fazer parte constitutiva da cultura da instituição, organizando e pautando o cotidiano do trabalho desenvolvido na escola, por exemplo.

Cada uma dessas fases é influenciada por fatores específicos que precisam ser considerados ao longo da realização de um projeto de mudança. Esses fatores serão explorados a seguir.

A fase da iniciação inclui atenção a fatores como: qualidade do projeto, cuidado com o processo de comunicação (formação de redes e infraestrutura), apoio e suporte público da liderança nos diversos níveis (diretores, secretarias de educação...), apoio e envolvimento dos professores desde as primeiras fases, envolvimento da comunidade e de lideranças externas, investimentos e recursos financeiros.

Considerando a segunda etapa, a implementação, destacam-se os seguintes fatores: relação entre necessidade e prioridades, clareza a respeito do que precisa ser alterado em meio à complexidade do trabalho (dificuldade, habilidades requeridas, extensão da alteração nos valores, nas estratégias de ensino e no uso de recursos), qualidade na aplicação da proposta, atenção ao contexto local interno (os papéis da liderança, dos professores) e externo (ministério da educação, secretarias, universidades e faculdades de educação, fundações...).

Em relação à terceira e última etapa, os fatores que mais diretamente afetam a continuidade costumam ser: falta de recursos para financiar projetos especiais e a formação continuada dos profissionais, falta de apoio das lideranças nos vários níveis, desligamento dos líderes do projeto, falta de incorporação da proposta na estrutura, no cotidiano e nos procedimentos (FULLAN, 2016).

A divisão – ou sequência – apresentada pode ser considerada um tanto quanto aleatória ou artificial, imaginando-se uma regularidade de rara comprovação na prática das organizações. Ainda assim, demonstra ser uma maneira muito útil quando se trata de analisar o processo da mudança, de identificar alguns dos seus requisitos ou demandas, na proporção em que orienta as pessoas envolvidas no processo e as faz conscientes das grandes questões ou temas envolvidas na condução do referido processo, incluindo, por exemplo: o longo período de tempo requerido pela mudança, as ambiguidades presentes, o cuidado em evitar que se caia no perigo de aderir a soluções predeterminadas, o necessário monitoramento e respectivos ajustes a serem feitos, o caráter provisório de decisões tomadas, o cultivo e manutenção do diálogo permanente e a atenção e cuidado particulares que a fase de implementação demanda, em especial (GLATTER, 1999). Cada um desses estágios não

representa um processo autônomo, no sentido de que uma fase necessita estar completa antes que a próxima entre em cena e tenha seu início.

Mudanças não poderiam ser apontadas ou adotadas nas escolas como capazes de produzirem os efeitos pretendidos de maneira instantânea. O caminho de sua efetivação é bem mais complexo e desafiador, incluindo a necessidade de sempre partir da realidade concreta em que se encontram a sociedade e a escola (PARO, 2012, p. 215) a fim de criar as condições para que a mudança aconteça, suprindo eventuais necessidades e capacitando as pessoas na direção do que se pretende (p. 217-218). Nessa linha, nenhuma mudança atua no sentido de substituir condições anteriormente existentes de forma plena, mas constrói-se apoiada nessa realidade prévia, valorizando-a e tomando-a como ponto de partida.

Do ponto de vista da fase da implantação, o coração de qualquer inovação não se encontra no uso do currículo ou mesmo em seus objetivos, por exemplo. Em vez disso, reside nas atitudes e atividades que as pessoas precisam *adotar ou desenvolver* antes que possam usar o currículo para atingir objetivos específicos.

De acordo com a literatura da área (CRANDALL; EISEMAN; LOUIS, 1986), a proposta de mudança precisa ser grande o suficiente para ser percebida como digna do esforço, mas não tão massiva a ponto de os professores não se perceberem capazes de lidar com a inovação.

Nessa ótica, Fullan (2016, p. 66) aponta estudos de diversos autores que constataam a grande frequência com que escolas e órgãos públicos adotam e implementam mudanças superficiais relacionadas com conteúdo, objetivos, padrões e estruturas, em detrimento de mudanças de alcance mais “profundo como a cultura e as concepções de ensino e aprendizagem”.

A fase da implementação não ocorre de uma vez, mas acontece de forma gradual e evolutiva, pois ela envolve um processo de esclarecimento, isto é, de tornar mais claros os “sentidos presentes nas ideias da fase da iniciação mediante o exercício da prática reflexiva” (FULLAN, 2016, p. 90), realizando os ajustes e correções de curso que emergem do monitoramento da implementação. A fenomenologia da mudança indica que os planos existem para os implementadores, não para quem planeja e que é no trabalho dos primeiros que um plano encontra êxito ou falha. Dessa forma, “não se recomenda separar planejamento e ação” (FULLAN, 2016, p. 86), mas garantir a presença dos participantes desde as fases iniciais, estabelecendo um entrelaçamento dessas etapas.

A respeito da fase da implementação, Payne (2008, p. 6; 8) declara que o melhor programa ou a melhor política educacional do mundo podem permanecer estéreis se forem

mal implementadas ou se ficarem sem estabilidade. A implementação superficial explica também porque tantas propostas de mudança terminaram por ter vida curta (PAYNE, 2008, p. 181). O contexto da escola e o moral dos professores exercem influência determinante sobre o sucesso da implementação de mudanças (p. 34-35).

Huberman e Miles (1984) indicam que os motivos que podem alavancar a implementação de inovações variam bastante. Nesse sentido, quando se trata do ambiente educacional escolar, pesquisas realizadas no contexto britânico apontam que os docentes não se mostram inclinados a engajar-se motivados por questões relacionadas com a carreira ou de moda, mas que estão muito propensos a motivar-se em mudanças ancoradas em uma lógica pedagógica.

A dialética que orienta a relação entre a mudança planejada e pretendida e os resultados atingidos pode vir a colocar em evidência as contradições existentes entre a relevância das propostas apresentadas, as condições e os recursos existentes para a implantação e materialização das políticas de reforma na escola revelando os desafios pertinentes ao processo de gestão da mudança.

Becher (*apud* GLATTER, 1999) aponta no hiato na implementação um dos aspectos característicos do movimento da inovação. Esse termo existe para designar a grande distância que frequentemente se estabelece entre os planejamentos, os projetos e os caminhos históricos concretos envolvidos nas tentativas de sua efetiva realização.

Becher (*apud* GLATTER, 1999) refere que, segundo alguns autores, podem ser identificados três modelos de abordagens quanto ao modo de superar o hiato de implementação e colocar uma proposta de mudança em prática.

Em primeiro lugar existe a *coerção*, baseada na autoridade ou mesmo no poder da hierarquia. É um tipo de abordagem que pode trazer resultados rápidos e ser eficiente, mas em contrapartida gera alheamento ou subversão, sem comprometimento das pessoas. Uma segunda abordagem a ser utilizada é a *negociação* ou *manipulação*, que funciona com frequência pelo uso de mecanismos emocionais ou apelando a interesses pessoais, embora alguns autores utilizem preferencialmente termos mais consensuais como desenvolvimento organizacional e mudança de atitudes. Finalmente, a terceira abordagem consiste no uso da *persuasão racional* e do argumento lógico. Essa classificação demonstra sua utilidade pelo fato de ajudar a ultrapassar a discussão sobre os termos, os conceitos e as suas ressonâncias, permitindo avançar para o tema do papel desempenhado e do impacto da gestão ao nível do processo de mudança e inovação nas escolas.

Não se pode deduzir apressadamente que a causa de falhas na implementação é a direta rejeição dos valores presentes na proposta de mudança ou resistência a todo tipo de convite a mudar. Considere-se que pode haver uma grande variedade de razões possíveis: recursos inadequados para dar suporte à implementação, baixo nível de capacidade, tempo insuficiente ou ainda que aqueles que se opõem podem ter valiosas contribuições a oferecer mediante sua objeção à proposta apresentada (FULLAN, 2016, p. 91). No processo de empenho em tentar compreender parte das resistências à mudança, pode-se vislumbrar que elas surgem também como expressão do esforço das pessoas em conservar o poder e manter-se em suas zonas de conforto, conforme veremos posteriormente (THURLER, 2001).

Da mesma maneira, é necessário romper com a ilusão de que a resistência à mudança pode ser ignorada ou acomodada, mas precisa ser reconhecida, assumida e até mesmo valorizada, entendida como uma forma de estratégia. Se a resistência não é considerada como parte integrante do processo da mudança, ela pode ser percebida apenas como uma disfunção e quando isso acontece também será ilusório recorrer à participação, à busca de acordos ou co-gestão, pois esses não podem ser entendidos como remédios *contra* a resistência (THURLER, 2001, p. 15). “Conflitos e falta de acordo são não apenas inevitáveis, mas fundamentais para o sucesso da mudança” e “implementações tranquilas podem ser sinais de que na verdade quase nada está mudando” (FULLAN, 2016, p. 90).

Antes, porém, existe a necessidade de reforçar a premência de “investir deliberadamente na continuação da inovação, pois do contrário as forças naturais da inércia provocarão o seu desaparecimento” (WEINDLING, 1989, p. 61, *apud* GLATTER, 1999). Isso aponta para o fato de que é vital que seja especificado o lugar da inovação no plano curricular, além de indicar com clareza os recursos econômicos e suas fontes, e que, por fim, sejam asseguradas as condições de substituição das pessoas que ocupam posições estratégicas no processo juntamente com a indicação de mecanismos de partilha tanto interna quanto externamente com outros atores.

Louis e Miles (1990) e Fullan (2016) também identificam uma lista de indicadores considerados de particular importância para o sucesso da implantação: a clareza da política da escola com relação aos objetivos, meios e finalidades da mudança; a organização de uma equipe para o desenvolvimento de atividades; a definição de procedimentos para monitoramento e avaliação; o suprimento de suporte técnico para professores em necessidade de apoio prático; o apoio do diretor, do governo e de outras agências governamentais.

Um dos conceitos principais indicados pelas pesquisas é que esses fatores não afetam o processo de implantação isoladamente, mas formam um sistema de variáveis que interagem

sob a ótica da recíproca influência para determinar o sucesso ou fracasso de uma mudança educacional. Assim, quanto mais fatores estão presentes, maiores as chances de uma implantação ocorrer com êxito (FULLAN, 2016, p. 46).

A presença dos elementos que apresentamos a seguir aumenta a probabilidade de que o processo de implementação da mudança alcance êxito: unidades escolares menores e que atendam até os anos finais do ensino fundamental; um período não inferior a cinco dias em preparação à fase da implementação, para formar os professores; professores possuem sentido de eficácia no exercício de seu trabalho; consultores ou especialistas que trabalharam no desenho do projeto que podem continuamente oferecer motivação, formação e apoio para a escola em sua globalidade e colaboram na solução de problemas; escolas que contam com o apoio e o engajamento dos diretores e das secretarias de educação, garantindo suporte em termos financeiros, legais e políticos; existência de um método para monitorar o nível de implementação real na sala de aula; plano para trabalhar com a mobilidade de estudantes e de professores; professores recebem orientação sobre como coletar e interpretar dados e são capacitados para relacioná-los com avanços no projeto (PAYNE, 2008, p. 160, 186-187).

Payne (2008, p. 172) reflete também sobre um conjunto de fatores que contribuem para que a implantação de um projeto não alcance êxito: tendência a desconsiderar o contexto social e político; falta de tempo para formação, planejamento, reflexão e troca de informação entre os sujeitos-chave; tendência a querer fazer demais em pouco tempo; liderança reduzida, sobrecarregando o diretor e alguns outros professores; base de apoio muito estreita, com falso comprometimento e apropriação da proposta; crença generalizada na propensão a não dar certo, a falhar; tendência dos professores a comprometer-se de forma mínima; ausência de avaliação realista, inabilidade de realizar ajustes ao longo do percurso; ambiguidade de papéis na implantação e execução da proposta; instabilidade ou rotatividade de pessoas-chave ligadas ao projeto; interferência ou falta de apoio da mantenedora ou da unidade regional de ensino; falta de coerência na proposta; falta de acompanhamento e suporte; utilização de um único parâmetro de análise de resultados.

De acordo com uma lógica de uma implementação eficaz da mudança, recomenda-se que, antes de modificar estruturas, busque-se identificar as práticas que se pretende mudar ou criar e basear as decisões e planejamento em definição bastante clara a respeito dos resultados que se deseja alcançar (ELMORE, 2007, p. 4-5; FULLAN, 2016, p. 37), pois a falta de clareza aparece como um problema comum em virtualmente todos os estudos sobre a mudança e, no contexto das pesquisas atuais, encontrar clareza em meio à complexidade continua sendo um dos maiores obstáculos (FULLAN, 2016, p. 70 e 87). Tenha-se presente

que a verdadeira agenda a ser implementada consiste na “mudança da cultura da instituição, não a simples adoção de novidades” (FULLAN, 2016, p. 91).

Passemos a considerar agora a etapa da institucionalização da mudança. A parte mais difícil em qualquer teoria da mudança educacional não é tanto como iniciá-la, mas como fazer com que ela se espalhe (HARGREAVES, 2009, p. 33). A arte de fazer com que a mudança se difunda depende do estabelecimento de novos relacionamentos tanto quanto da disseminação de novos conhecimentos (HARGREAVES, 2009, p. 35).

No que concerne à fase da institucionalização ou da continuidade da mudança, estudos indicam que resultados mensuráveis podem aparecer em dois ou três anos, mas os benefícios mais profundos e duradouros começam a surgir após o terceiro ano até o sétimo ano e mesmo depois. Assim, recomenda-se a adoção de medidas de continuidade e de apoio a um projeto por pelo menos cinco anos para que os objetivos comecem a ser de fato visibilizados (PAYNE, 2008, p. 168).

Discutindo a consolidação e continuidade de uma proposta de mudança educacional, Hargreaves defende que, “em última instância, o fator que pode suportar e incentivar a sustentabilidade da mudança não se encontra em um conjunto abrangente de políticas e intervenções governamentais, mas num grupo de pessoas trabalhando como parceiras, unidas ao redor de propósitos e de finalidades partilhadas e que sejam fortemente convincentes” (2009, p. 22). Nasce daí a tarefa inadiável de se elaborar, construir e propor uma visão inspiradora e inclusiva. Segundo o autor, tal visão pode ser traduzida como sendo “o mais indispensável e importante elemento de qualquer teoria da mudança, um propósito moral que atraia, inspire e entusiasme as pessoas” (HARGREAVES, 2009, p. 22).

Nesta linha, olhemos novamente para o exemplo da Finlândia. Uma das causas para o que o país tenha alcançado os excepcionais e conhecidos resultados em avaliações internacionais tem sido justamente a apresentação de uma visão arrojada e inclusiva que une e energiza seus professores e sua sociedade.

A maior parte dos países anglo-saxões já não conseguem transmitir esse senso de propósito missionário, tendo perdido essa capacidade, e quando chegam a apresentá-los, nenhum deles carrega consigo esse caráter inclusivo e inspiracional. Como entender essa questão? Segundo Hargreaves, “um propósito moral inspirador e inclusivo guia e orienta um sistema, aglutina seus componentes e atrai as melhores pessoas para trabalhar nele” (HARGREAVES, 2009, p. 23).

Fullan (2016, p. 42-45) indica fatores que são aplicados equivocadamente e que dificultam a continuidade da proposta: responsabilização externa e punitiva, busca de

soluções individualistas, baixa qualidade da liderança, estratégias fragmentadas e foco na tecnologia sem fundamentação pedagógica para seu uso.

A questão da continuidade da mudança independe da fonte de origem do projeto, pois, seja ele interno, seja externo, há diversos fatores a serem tomados em consideração quando se busca sua consolidação. Entre outros, Fullan (2016) destaca: incorporação da proposta do projeto no cotidiano e na cultura da escola, tornando-se rotina e atingindo áreas centrais como o planejamento, orçamento, calendário e garantia de procedimentos para assistência contínua. Além disso, o cuidado com a sucessão da liderança e o trabalho com o desenvolvimento dessa capacidade de liderança em outras pessoas constituem fatores centrais para a continuidade e a sustentabilidade do processo da mudança (HARGREAVES e FINK, 2006).

Em relação às propostas e aos projetos de mudança no processo de ensino e aprendizagem que almejam profundidade, continuidade e sustentabilidade, tais objetivos são atingidos quando são apresentados aos professores não apenas os padrões básicos do que os alunos deveriam aprender ou notas em testes de larga escala, mas principalmente um claro sentido a respeito das bases epistemológicas de um processo de ensino eficaz, o que, por sua vez, exige o suporte de intenso desenvolvimento profissional e contínuo apoio na implantação do programa, incluindo alterações de orçamento e mudança de pessoal (PAYNE, 2008, p. 170).

Sob a perspectiva de Ghanem, o incremento dessa continuidade e sustentabilidade viria a ocorrer como consequência da realização de um processo regular de avaliação de resultados e de ajustes pautados por estes últimos (GHANEM, 2006). Assim entendida,

A sustentabilidade chamada institucional diria respeito à liderança [...], à relação entre a instituição que implementa a inovação e a instituição central com a qual se articula, ao fortalecimento institucional (em nível local e central) e à articulação entre agentes internos e externos (consultores, especialistas etc.) (GHANEM, 2006, p. 73).

Ghanem entende ainda que a sustentabilidade de uma mudança:

Compromete-se com a aprendizagem mais do que com o rendimento escolar, tal como é entendido pelos sistemas nacionais e internacionais de avaliação. O que importa é a aprendizagem, sua relevância, sentido e utilidade para quem aprende; compreende que um ensino orientado para a aprendizagem depende dos educadores e de sua própria aprendizagem e capacidade de mudar a si mesmos. O sistema de formação destes deve ter coerência entre o que se ensina (e como se ensina) aos educadores e o que se espera que estes ensinem aos alunos; instaura uma cultura e um sistema de avaliação e prestação de contas a todos os níveis: aula, instituição escolar, direção, assessoria, Estado, sociedade civil e

agências internacionais de cooperação. Trata-se de avaliar e prestar contas não só em torno dos resultados, mas também dos processos (GHANEM, 2006, p. 76).

Reunindo resultados de pesquisas de diversos autores, Thurler (2001), por seu turno, indica uma série de questões que fazem com que a mudança não ultrapasse a fase inicial e não consiga estabelecer a continuidade desejada. Nessa linha, a falta de acompanhamento com recursos destinados à formação e à atualização dos professores faz com que muitas propostas estacionem. Projetos que demandam investimentos externos possuem pouca chance de durar, pois os estabelecimentos escolares não contam com orçamentos capazes de arcar com os custos da consolidação. Some-se a isso razões outras, como fragilidades no plano administrativo, na organização logística, bem como a fraca articulação quanto ao papel e envolvimento tanto dos professores quanto dos dirigentes (THURLER, 2001).

2.6 Classificação das propostas de mudança

De acordo com Fullan, a essência da mudança educacional consiste em colocar algo novo em prática, de acordo com uma abordagem multidimensional do processo de mudança, que inclui alterações em três esferas que precisam passar pelo processo e alterar-se conjuntamente: “uso de novos materiais (currículo, tecnologia, recursos pedagógicos...), uso de novas práticas pedagógicas e alterações nas crenças, valores e ideologias (novas abordagens pedagógicas)” (FULLAN, 2016, p. 28-29).

Diferenciando-se ligeiramente dessa visão, Huberman (1973, p. 20) entende que, na maioria das situações, a mudança educacional pode ser compreendida com base no que ocorre nas seguintes dimensões: mudanças materiais (currículo, novas salas de aula ou tecnologias educacionais), mudanças conceituais (novos enfoques pedagógicos, alterações nas ideias ou premissas pedagógicas ou percepções de relevância, *estratégias ou propostas didáticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem*) e transformações nas relações interpessoais (papéis e relações recíprocas dos docentes e dos alunos, dos docentes e dos administradores, ou dos docentes entre si).

A complexidade ou abrangência de uma proposta de mudança educacional depende do grau em que essas várias dimensões encontram-se envolvidas e presentes em um potencial projeto de mudança.

Wideen (1994) examinou as áreas nas quais a mudança educacional ocorre e distinguiu cinco centros de mudança: desenvolvimento curricular, melhoria da escola,

efetividade da escola, pesquisa docente e formação dos professores. Cada área ou perspectiva possui seu enfoque particular a respeito do processo de mudança.

Os estudos sobre a teoria da mudança em educação identificam que, em geral, a mudança educacional pode encontrar sua origem em dois diferentes polos. O primeiro refere-se à mudança educacional cuja origem encontra-se junto aos formuladores de políticas educacionais, com pesquisadores a seu lado, tentando encontrar caminhos para assistir às escolas na implantação de uma inovação particular. Tal estratégia é denominada mudança imposta, vertical ou de cima para baixo. A outra forma de dar início a um processo de mudança educacional parte dos professores ou professores, e frequentemente é levada adiante com apoio externo. Essa forma é denominada de baixo para cima ou mudança voluntária (WIDEEN, 1994; FULLAN, 1994b). Entretanto, é preciso ressaltar que, independentemente da sua origem e direção, todo processo de mudança real envolve uma dinâmica complexa e, uma vez iniciado, implica perda, ansiedade, disputa e incerteza, juntamente com a necessidade do desenvolvimento de novas competências, percepções, convicções e significados (FULLAN, 2016; GLATTER, 1985, p. 404). A análise de Thurler (2001) classifica as mudanças em relação a suas fontes, as quais podem ser variadas. Para a autora, algumas mudanças originam-se de tomadas de decisão do próprio professor com base nas necessidades que ele percebe ao refletir sobre sua ação pedagógica em sala de aula. Outro conjunto de mudanças surge de forma mais informal, sendo sugerido em meio à cultura do ambiente, e cada ator se pergunta até que ponto a proposta o envolve, qual o nível de seu engajamento, por quanto tempo e em que intensidade. Um terceiro tipo relaciona-se com a pressão ou exigência que um setor ou grupo próximo à realidade de trabalho (pais, sindicato, alunos...) propõe. A próxima categoria engloba propostas de mudança cuja origem está junto aos grupos de pesquisa, de formação e de especialistas que enfatizam a relevância da proposta e criticam as práticas em voga. A quinta categoria de mudanças encontra sua fonte no próprio sistema educativo ou em autoridades do mundo educacional que defendem uma aplicação necessária. Por último, as mudanças podem ainda originar-se em uma “decisão da equipe, inscrevendo-se ou não em um projeto do estabelecimento escolar” (THURLER, 2001, p. 20).

Independentemente de qual seja a fonte ou origem da proposta de mudança, Thurler (2001) continua, sua efetivação estará diretamente relacionada ao fato de que ela apresente mais ganhos do que perdas, seja mais vantajosa do que disruptiva, sendo esta uma condição para que passe a ter sentido na compreensão do profissional envolvido.

Para Fullan (2016), é possível verificar duas formas básicas de determinar o foco de uma proposta de mudança. A primeira denomina-se abordagem com foco em inovações e

elege como núcleo a implantação de inovações específicas e busca identificar quais fatores estão conjugados com seu êxito; ela ajuda a projetar uma estratégia que considera cada uma das etapas envolvidas em sua aplicação. Uma segunda abordagem define seu foco na questão de como desenvolver e aumentar a capacidade de inovação de sistemas e organizações a fim de que assumam uma perspectiva de melhoria contínua; sua contribuição ajusta-se melhor no sentido de mudar a cultura da instituição. Ambas abordagens não são mutuamente excludentes, podendo inclusive fortalecerem-se reciprocamente. A questão é, definido um objetivo, selecionar qual das duas adequa-se mais eficazmente aos mesmos objetivos

Os fatores subjacentes à decisão de iniciar uma mudança de maior impacto na educação e os fatores que influenciam uma implantação bem sucedida têm sido bastante explorados na pesquisa da área. Fullan (2016) identifica três categorias de indicadores que se associam com a decisão de iniciar uma inovação em educação: relevância, disposição e recursos.

O fator *relevância* refere-se à percepção dos professores a respeito da utilidade e propriedade de uma inovação: por exemplo, a introdução de um novo currículo num sistema. O fator *disposição* envolve a capacidade da escola de iniciar e desenvolver a inovação e estar preparada para usar novos equipamentos, tecnologias, atividades, comportamentos ou procedimentos. Esse fator compreende também a disponibilidade do conhecimento requerido e as habilidades necessárias para uma implantação bem sucedida da mudança educacional. A disponibilidade de *recursos* envolve os meios financeiros, equipamentos e os materiais apropriados para a mudança pretendida. No caso da introdução de um novo currículo, textos e livros fazem parte dos recursos (mas não os esgotam) que precisam estar disponíveis para as escolas a fim de servir aos professores no uso do novo currículo.

2.7 Modelos de mudança

Após apresentar maneiras diversificadas de abordar propostas de mudança segundo a perspectiva de diferentes autores, esta pesquisa indica quais são os fundamentos dessas propostas e como a variação nesses mesmos fundamentos provoca o surgimento de múltiplos modelos de projetos de mudança.

Comando e controle são, com frequência, a primeira escolha de governos que querem urgentemente decretar e implementar mudanças educacionais. Como está implícito, isso envolve abordagens de gestão vertical, que partem do topo para a base e comunicam ao menos a impressão de que o governo está no controle das decisões. Exemplos desse

paradigma incluem a estratégia de alfabetização nacional que o governo britânico implementou de 1997 a 2001 (BARBER, p. 73).

Embora tendo consciência de que se trata de um processo em permanente (re)elaboração, a mudança encontra realidades variadas. Nóvoa (1999) aponta que nos sistemas de ensino descentralizados o debate sobre os projetos educativos não está na ordem do dia, o que se dá devido ao fato de que as escolas gozam de autonomia, integrando componentes como a gestão e a avaliação. Entretanto, em sistemas educativos de tradição centralizadora como Espanha, França e Portugal os projetos de escola podem ser uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo, levando à prática o conceito de *autonomia relativa do estabelecimento de ensino*.

Abordagens da mudança educacional de natureza mais dinâmica e interativa apresentam maiores chances de aplicabilidade em relação a outras, de natureza estática e linear. Diante das questões envolvidas nesse processo, Velzen (1997) recomenda que projetos de alcance nacional ou estadual orientem as diretrizes mais amplas e, com base nisso, confirmem maior autonomia às escolas, permitindo que estas possam formular seus próprios projetos a curto e médio prazos. Abrem-se, nessa situação, oportunidades para indivíduos, grupos e estabelecimentos realizarem experiências de implementação adequadas ao seu ambiente.

Ghanem (2006) defende que é possível visualizar dois modelos de organização das práticas presentes em propostas de mudança. Ele argumenta que tais práticas obedecem a diferentes lógicas. A primeira lógica organiza suas práticas em torno da inovação educacional, cujas principais características são o isolamento, a fragmentação, a ausência de continuidade no tempo, a reduzida visibilidade, a associação com microeventos e uma postura voluntarista bastante acentuada nas pessoas que trabalham de acordo com essa lógica. Em contraste com a inovação, a lógica da reforma define-se pela adoção de práticas que não foram elaboradas pelos indivíduos que atuam diretamente na execução da proposta, mas eles as receberam como prescrições que autoridades do poder público comunicam. Tais comunicações possuem “caráter normativo e impositivo”, de alcance e abrangência bastante extensos, homogeneidade em sua formatação, associadas aos macroeventos, e são dotadas de alta visibilidade (GHANEM, 2006, p. 398).

Segundo Stompka (*apud* GHANEM, 2006, p. 400), “o percurso divergente das lógicas da inovação e da reforma impede que os microeventos levem a macroefeitos e que os macroeventos conduzam a microefeitos”.

Guiando-se por esse parâmetro, Ghanem afirma que o sistema educacional brasileiro tende, com uma certa naturalidade, a indispor-se ou rejeitar a inovação, o que é explicado pela tradição autoritária do país. Essa tradição autoritária impede que elementos ou fatores próprios de um sistema educacional, dentre eles a inovação, consigam espaço na constituição desse sistema. Esses elementos são os seguintes:

A mínima distância entre planejador e executor, a participação de todos os grupos afetados no planejamento e no controle, o suprimento de informação de várias fontes, os conflitos acolhidos como indicadores de necessidade de mudança, a recompensa a autores de ideias novas, a contínua reavaliação de metas, o trânsito flexível de funções e o incentivo a ações livre ou experimentais (GHANEM, 2006, p. 400-401).

A implementação da mudança não acontece de forma inesperada e supõe a valorização da realidade existente. O exame da situação vivenciada na década de 1990, entretanto, indica a prevalência da lógica da reforma e o reduzido espaço concedido a iniciativas na dimensão da inovação. Insistiu-se na constituição de uma nova ordem com total desconsideração às práticas vigentes e no descaso para com o “movimento interno dessas práticas e com as transformações inerentes a esse movimento” (GHANEM, 2006, p. 401). Ao mesmo tempo, o desejo de que os estabelecimentos de ensino fechados pudessem tornar-se abertos não encontrou as condições minimamente requeridas para que fosse implementado por seus profissionais. A formação de professores não acompanhou as necessidades das práticas pedagógicas. Quando ocorreu delegação de responsabilidades para órgãos de nível administrativo intermediário e para as escolas, elas se deram sempre em relação a decisões de caráter meramente operacional.

Envolvendo a participação e ação de múltiplos sujeitos, portadores de interesses, saberes, expectativas e contradições variadas, a mudança educacional depende da participação das pessoas e da abertura para discussão de suas propostas, sendo fadada ao fracasso quando emanada unilateralmente no sentido vertical, de cima, dos órgãos centrais como o ministério da educação ou do sistema escolar (GHANEM, 2006, p. 403).

A racionalidade da reforma aplica-se, por exemplo, em políticas de ampliação do acesso à educação escolar. Entretanto, seus resultados são fracos porque não alteram as formas de exercício do poder que intensificariam a corresponsabilidade e envolvimento político de outros níveis institucionais.

Nesse sentido, Ghanem (2006) advoga que a necessidade de alterações na maneira de conceber, elaborar e realizar mudanças são mais urgentes, necessárias e anteriores à realização de mudanças dos sistemas de educação em si mesmos.

Propostas de mudança educacional precisam abandonar o percurso unilateral cujo ponto de partida ou início encontra-se sempre no topo ou em cima, o que acontece mediante o decreto de normas e leis, lançamento de políticas educacionais do ministério da educação ou projetos nascido no âmbito do sistema escolar. No contexto do Brasil, tal alteração envolve lutar por outra política social e outra política econômica, bem como para que a segunda esteja subordinada à primeira e não o oposto.

Outras questões envolvidas nessa alteração seriam a adoção de “visão e estratégias de longo prazo, compromisso e coerência com a transformação política-econômica-social sobre os interesses particulares ou corporativos, métodos democráticos e aprendizagem permanente de todos, (...) intervenções sistêmicas e estratégias de mudança (não ações isoladas sobre um ou mais componentes do sistema escolar), bem como mudança cultural, uma linha de ação constante, sem prazos” (GHANEM, 2016, p. 78).

Payne (2008, p. 122-123) retoma o estudo que Rogers escreveu em 1960, no qual este autor realizou uma abrangente análise do trabalho administrativo da secretaria de educação da cidade de Nova Iorque. A principal conclusão ou argumento do autor foi que o sistema escolar havia evoluído para uma burocracia patológica, um tipo de organização cujas tradições, estruturas e operações subverteram a missão educativa da organização. As características organizacionais cuja orientação original era a eficiência foram levadas a tal extremo que terminaram por realizar exatamente o oposto, revelando um sistema que se manifestou formatado para servir os interesses de carreira dos funcionários, em detrimento dos interesses educacionais das escolas.

Rogers (*apud* PAYNE, 2009, p. 125) distingue dois modelos de burocracia, os quais podem ser igualmente eficientes, dependendo da opção da instituição que dela faz uso.

Quadro 01 – Modelos de burocracia

MODELO AUTORITARIO	MODELO PROFISSIONAL
Alto grau de centralização	Centralização flexível
Liderança autoritária (chefia)	Liderança profissional (colegiada)
Hierarquia total	Hierarquia limitada (poucos níveis)
Ascendência profissional hierárquica e vertical com tendência a constante “revolta”	Orientação colegial e lateral, sem problemas com “revoltas”, padrões profissionais regulam o desempenho
Disciplina imposta de cima para baixo	Limitada autoridade baseada na burocracia, administração menos rígida
Responsabilidade cobrada como devendo ser exercida de baixo para cima	Responsabilidade correspondente a padrões profissionais
Alto grau de especialização, setorialismo, fragmentação das ações e de seus efeitos, funcionalismo	Especialização flexível e limitada, comunicação aberta e livre, reduzida divisão em setores e departamentos, melhor compreensão da

	interdependência das ações de cada um
Práticas de recrutamento e promoção que reforçam a adesão a códigos burocráticos tradicionais	Recrutamento regular de pessoas externas ao ambiente
Fragmentação da autoridade e do poder de administradores do topo, apesar da centralização, isolamento entre blocos de poder com cada um deles opondo-se a mudanças que ameacem sua posição de poder	Consolidação do poder e da autoridade no topo, laços entre os departamentos resulta em maior compromisso com os objetivos mais amplos da organização do que com a carreira pessoal.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Payne, 2008, p. 125.

O dilema existente entre a condução das mudanças na etapa inicial de forma vertical, seja de cima para baixo ou de baixo para cima, precisa ser superado, visto que ambas apresentam limites (FULLAN, 2016). Já foi reunido bastante conhecimento em relação às falhas e problemas de mudanças vindas de cima. Mas também no processo inverso existem falhas e dificuldades a serem consideradas, como a escassez de resultados e a limitação em estabelecer conexões com a estrutura de autoridade (FULLAN, 2016).

Payne (2008, p. 192) aponta que, do ponto de vista da teoria conservadora, a mudança das instituições basicamente ocorre mediante a utilização dos recursos de uma estrutura de incentivos: “você precisa premiar alguém ou punir alguém”. Em termos práticos, o que se tem assistido é que conservadores tendem a pôr mais ênfase na punição, pois acreditam que a existência de penalizações para as falhas das escolas levará as pessoas a se esforçarem com maior determinação. O decreto do governo americano *No child left behind* (2002) funda-se primariamente nessa escola de pensamento, e essa tem sido a perspectiva teórica mais dominante nas políticas educacionais da primeira década deste novo século.

Além disso, acrescenta-se que essa abordagem tem seu pecado capital no fato de recusar-se a pensar na realocação de recursos financeiros, pois seus idealizadores pensam que investimentos não importam. Outras marcas dessa visão são: valoriza-se apenas o que é quantificável (algo conta somente se pode ser contado); o modelo verdadeiro ou melhor é o modelo das empresas, o que gera o fetichismo existente em torno do movimento das privatizações, geralmente sem atenção ao contexto, ao processo ou ao núcleo da aprendizagem dos alunos; por fim, professores são vistos como fracassados, sonhadores, idealistas ou lamentadores.

Defensores de um pensamento mais liberal e progressista consideram essa abordagem conservadora moralmente inaceitável e tecnicamente ineficaz. Segundo Payne (2008, p. 193), os objetivos de mudar são atingidos quando as pessoas mudam mediante o seu desenvolvimento. “As pessoas precisam estar convencidas de que existe algum valor naquilo

que está sendo pedido que elas façam”, adquirindo o senso de apropriação da mudança; e isso significa que a mudança precisa fluir prevalentemente da base para o topo, um processo voluntário⁷, pois não se pode emitir mandatos do alto e realizar mudanças reais em instituições tão complexas como são as escolas.

Mesmo que fosse possível elaborar ou indicar técnicas que atuassem como facilitadores da mudança, a singularidade de cada contexto, associada com variações nas capacidades pessoais e organizacionais para mudar, faz com que o êxito da mudança apresente-se como um “processo social altamente complexo e repleto de sutilezas” (FULLAN, 2016, p. 68). Entre os elementos dessa complexidade, citam-se: sistema de crenças dos professores; burocracias rígidas e despreparadas, com as quais a escola tem que lidar; ambiente instável, que organiza as escolas institucionalmente, sem apoio e de forma prejudicial (PAYNE, 2008). Por outro lado, quando o projeto é assumido pelo sistema escolar, as escolas se sentem fortalecidas e mais apoiadas, aumentando a tendência para eficácia da implementação da mudança (FULLAN, 2016).

Ratificando essa linha de reflexão, Harris (2009) defende que o processo de educação escolar no Século XXI precisa afastar-se de mudanças guiadas por políticas pautadas pela verticalidade, voltando-se para processos de mudança orientados pela lateralidade e para a construção da capacidade para a mudança. Obviamente, é necessário tornar-se capaz de criar diferentes sistemas que permitam aos diretores transformar suas escolas tanto para comunicar as habilidades requeridas para se obter êxito na sociedade e sobreviver, quanto para educar para se produzir líderes da mudança no futuro.

Continuando com essa visão, Elmore advoga que, para ter sucesso, as mudanças educacionais precisam nascer de dentro para fora das escolas (ELMORE, 2007, p. 3). Nessa mesma linha, a iniciativa das escolas é defendida por Velzen, no sentido de que as propostas de mudança em grande escala, em nível tanto nacional, como estadual, podem contribuir para a inovação educacional, se criarem um ambiente favorável para que as escolas construam e realizem os seus próprios projetos. Entretanto, podem também sufocar qualquer eventual inovação, se forcarem as escolas a seguir um rumo prefixado, de maneira rígida, linear e diretiva. Em propostas de inovação bem-sucedidas, ao contrário, são oferecidas aos professores oportunidades de aprender de forma crítica e reflexiva (VELZEN, 1997).

O estudo sobre a teoria e a gestão da mudança em educação ajuda a entender que parte das razões que respondem as questões relativas às dificuldades encontra-se na falta de

⁷ Payne (2008, p. 195-199) indica uma série de problemas relacionados à questão da adesão voluntária.

adesão das pessoas, dos atores envolvidos e realizadores da mudança (FULLAN, 2016). Um sistema educacional é composto por um grande número de atores, cuja interação recíproca determina seu próprio funcionamento. Se esses atores não se reconhecem nas decisões tomadas, eles aderem frouxamente, resistem silenciosamente ou mesmo protestam, manifestando sua reprovação publicamente (FULLAN, 2016).

2.8 Mudança e cultura organizacional na escola

O olhar para a escola e a compreensão de sua natureza tem experimentado diversas modificações. Nessa linha, ao propor um novo enfoque na abordagem da racionalidade que pauta a escola como organização, Nóvoa (1999) aponta que autores como Jorge Vala, Maria Benedita Monteiro e Maria Luísa Lima constataam que no passado as organizações foram consideradas sob variadas imagens: como *máquinas*, como *organismos* e como *cérebros*. Atualmente, essas visões foram substituídas por uma nova, que tende a considerar as organizações sob o ponto de vista das *culturas*. Tal passagem ocorreu como fruto da busca de abordar as organizações segundo conceitos desenvolvidos pela antropologia, visando ao estabelecimento da desvinculação do campo das estruturas organizacionais e do campo da cultura organizacional.

Sob essa perspectiva, abriu-se a possibilidade de observar, estudar e compreender as organizações com base em um olhar mais plural, mais dinâmico, englobando as facetas políticas e ideológicas para ampliar a compreensão do cotidiano e dos processos organizacionais, superando uma visão reificada. Esse câmbio na chave de análise gerou também “a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural” (NÓVOA, 1999, p. 28).

O conceito de cultura organizacional foi trazido para os estudos educacionais nos anos setenta. As formas de aplicação ou utilização do conceito são variadas:

Um conjunto de pressupostos básicos – inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna - que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas (SCHEIN, 1985, *apud* NÓVOA, 1999, p. 29).

O uso do conceito no universo escolar justifica-se pelo fato de que, embora façam parte de um contexto cultural mais extenso, as organizações escolares desenvolvem uma

cultura em seu ambiente próprio, que veicula e fortalece os valores, os princípios e as ideias partilhadas e defendidas pelos membros que constituem a organização (BRUNET, 1988).

A cultura desempenha papel importante para a organização, pois funciona como fator de aglutinação e de diferenciação das práticas que lhe são comuns, trabalhando no sentido de integrar as várias subculturas que seus membros carregam consigo, ao mesmo tempo que contribui para a inserção e adaptação ao meio social externo. Conforme indica Serge Moscovici (*apud* NÓVOA, 1999), a cultura já não é um *sistema de ligações*, mas sim uma *rede de movimentos*; assim, coloca-se em relevo os aspectos dinâmicos “em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista, mas também de uma perspectiva estritamente interacionista” (NÓVOA, 1999, p. 29).

Esse conjunto de ideias associa-se com a existência de uma variedade de dimensões que constituem os elementos da cultura organizacional e que, em se tratando das escolas, atuam no sentido de definir campos teóricos que eram com frequência ocupados pela administração central, mas que paulatinamente vão sendo transferidos e assumidos pela esfera local do estabelecimento de ensino. Vejamos alguns desses elementos no quadro a seguir:

Quadro 02 – Elementos da cultura organizacional

ELEMENTO DA CULTURA ORGANIZACIONAL	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS	FUNÇÃO
<i>Bases conceituais e pressupostos invisíveis</i>	Elementos que conferem significado às ações, levam à mobilização dos atores, constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais, definem a compreensão social da realidade	Valores, crenças e ideologias	Encontram-se nesta zona de invisibilidade social os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais
<i>Manifestações verbais e conceituais</i>	Elementos escritos, aspectos relacionados à linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais, as metáforas mobilizadas pela direção ou pelos professores para justificarem as suas ações	Objetivos organizacionais, o organograma ou o plano de estudos, heróis, histórias, narrativas, mitos,	Contribuem para a oficialização de elementos da cultura
<i>Manifestações visuais e simbólicas</i>	Elementos que têm uma forma material, identificáveis através de observação visual	Arquitetura do edifício escolar, equipamentos, mobílias, ocupação do	Compõem a imagem e a identidade visual da escola.

		espaço, cores, limpeza, conservação, vestuário dos alunos, dos professores e dos funcionários, logotipos, lemas, divisas, timbres, inscrições colocadas nas paredes.	
<i>Manifestações comportamentais</i>	Elementos que influenciam o comportamento dos atores da organização, modo como são desempenhadas atividades, conjunto de normas e de regulamentos, procedimentos operacionais.	Prática pedagógica, avaliações, exames, reuniões de professores, escolha da direção, série de rituais e de cerimônias (abertura do ano escolar, festas diversas, recepção aos calouros, acolhimento dos novos professores)	Remete para o nível de participação dos atores internos e externos na vida da escola

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Nóvoa (1999, p. 31-32).

A totalidade dos elementos da cultura organizacional precisa ser compreendida considerando tanto o ambiente interno da escola, quanto as relações com a comunidade na qual a escola está inserida, visto que, conforme indicado anteriormente, a cultura organizacional, além de constituir fator de integração, funciona também como elemento de diferenciação externa. Assim, as modalidades pelas quais essa interação com o meio social ocorre ocupam lugar de destaque na compreensão da cultura organizacional das escolas.

A análise das culturas organizacionais adquire importância adicional devido ao fato de expandirem as potencialidades heurísticas, pois configuram e delimitam as fronteiras de um caminho de produção de conhecimento ainda pouco explorado no âmbito da pesquisa educacional: a consideração das organizações escolares como um objeto próprio de análise (NÓVOA, 1999).

Recorde-se, ainda, que sendo a escola uma das instituições sociais que trabalha com a *cultura*, diversos autores apontam que essa metáfora jamais esteve ausente do seu arco de visão, de consideração, de abordagem e de trabalho:

A escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a ação cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob um novo prisma. Falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola, pois os estudos mencionados só são pertinentes no quadro de uma ação educativa que busca novas vias para se exprimir (NÓVOA, 1999, p. 32).

Retomando o tema da complexidade da mudança, Thurler (2001, p. 26) argumenta que a articulação de questões como (a) a postura receptiva dos membros de uma instituição diante de projetos de mudança, (b) a construção do equilíbrio entre a resistência natural ou a tendência à conservação e manutenção de determinados sentidos versus a abertura e a flexibilidade diante da mudança e (c) a existência de lógicas organizacionais mais permeáveis e favoráveis à mudança, passa pelo “retorno às teorias da ação organizada para compreender em que medida as diversas lógicas organizacionais modificam a construção de sentido”.

Segundo Thurler (2001), são as alterações sofridas pelos paradigmas e modelos organizacionais que postulam uma modificação na maneira como a reflexão sobre o tema é elaborada. Elas indicam que o desafio mais urgente e importante consiste em assumir a complexidade nos novos esquemas de construção do conhecimento. Nesse movimento de assunção, encontra-se implícito o convite a superar o modelo clássico da ciência, de cunho mecanicista e determinista, edificado sobre as colunas da ordem, da separabilidade e da razão.

A visão do modelo científico clássico concebia o universo segundo a imagem do relojoeiro, espaço da ordem, das estruturas fechadas, estáveis, autorreguladas e controláveis. Opondo-se a tal modelo, o paradigma da complexidade possibilita a configuração de diferentes raciocínios e conceitos nos quais abre-se espaço para a articulação e a consideração de outros fenômenos, como a relação entre o todo e suas partes, o global e o local, a instabilidade, a interdependência e a imprevisibilidade de sistemas vivos e dinâmicos, abertos e mutáveis.

Com base na aproximação entre o conceito de complexidade e os processos de mudança, estes passam a ser concebidos não mais como dependentes da influência de fatores únicos e de sequências lineares, mas sim como resultados da combinação e recíproca influência de múltiplos elementos e forças que interagem numa dinâmica marcada pela alternância e instabilidade, variando sob a ação de diferentes polos que provocam aproximações, convergências e estabilizações, de um lado, e distanciamentos, divergências e desestabilizações, por outro, escapando à uniformidade, para reagirem de maneira desigual. Essa novidade paradigmática altera a forma de realizar e conceber a gestão dos sistemas e, no seu interior, em especial, a gestão da mudança, bem como a autonomia, cujo direito os sistemas escolares precisam ter reconhecido.

Ainda nesse movimento da análise da cultura organizacional da escola, antes de aprofundarmos a perspectiva da gestão da mudança sob a ótica da complexidade e seus princípios organizadores como facilitadores da construção do significado da mudança, procederemos a uma análise de outras duas lógicas: a lógica burocrática e a lógica

profissional, conforme a reflexão guiada por Thurler (2001). Essas duas lógicas mostram-se bastante presentes na cultura das escolas.

2.8.1 A lógica burocrática

De acordo com a descrição apresentada por Max Weber (*apud* THURLER, 2001), a lógica burocrática apresenta as seguintes características: clara delimitação dos papéis e funções gerando impessoalidade; relações de autoridade e hierarquia bastante definidas conforme um organograma; canais de comunicação determinados pelo sistema com base nos vínculos funcionais e hierárquicos; meios e procedimentos bem estabelecidos segundo a regulamentação e os padrões em voga.

A transposição dessa lógica para a instituição escolar encontra-se presente na própria concepção da escola como estrutura padronizada e passível de ser reproduzida em diferentes situações. Há uma forte interiorização e aceitação dessa lógica por parte dos professores, definindo o modo como reconhecem muitos dos elementos que compõem o cotidiano da escola (seu papel, autonomia, mecanismos de controle, divisão de poder, entre outros) de tal forma que esse modo de conduzir e organizar confunde-se com a própria escola, quase que impossibilitando a visão de uma lógica diferente dessa (THURLER, 2001, p. 27-28). No tocante às possibilidades de revisão ou negociação do arranjo escolar (grades horárias, disciplinas, ensalamento, distribuição do uso dos espaços...) e de seus parâmetros de gestão e organização, o que se pode afirmar é que, conduzidas sob a lógica da burocracia, tais revisões podem ocorrer somente antes que o ano escolar tenha iniciado, após o que a roda segue seu ritmo e gira autonomamente até o final do período letivo. Sob tal lógica, o desenvolvimento de competências e a cooperação entre os docentes ficam bastante reduzidas (THURLER, 2001).

Existem muitas vantagens na adoção da lógica burocrática, o que explica sua longevidade e o fato dela ter conseguido responder satisfatoriamente a momentos de crise e desafios pelos quais passou. Em si mesmo, o modelo não se interpõe a qualquer mudança, tornando-a mais fácil de ser atingida, se observada a presença das seguintes condições:

Verdadeiramente desejada e metodicamente concebida e aplicada no topo;
traduzida em prescrições claras;
proporcional às competências dos professores e compatível com suas obrigações;
compatível com todas as outras prescrições já em vigor (THURLER, 2001, p. 29).

Por outro lado, seus limites são perceptíveis e podem dificultar processos de mudança sob as seguintes circunstâncias:

Quando se trata de engajar os atores em um processo de mudança a médio e longo prazos que visa a levar em conta os conhecimentos e as necessidades heterogêneas dos alunos ou até explorar melhor as competências e os recursos locais;
quando o processo de resolução de problema e a prática reflexiva tomam a dianteira, de maneira duradoura, sobre a aplicação de soluções racionais;
quando a mudança exige romper com um funcionamento burocrático que visa eliminar toda incerteza e, assim, toda margem de manobra (THURLER, 2001, p. 30).

2.8.2 A lógica profissional

Essa lógica passa a ser utilizada não em respeito à autonomia das pessoas, mas por entender que as situações singulares por si só fazem com que surjam boas soluções no trabalho cotidiano. Exemplos de instituições que conferem larga margem de decisão a seus profissionais: hospitais, com seus médicos; usinas nucleares, com seus engenheiros; empresas, com seus dirigentes de certo nível. Nesse tipo de trabalho, as situações concretas requerem posturas e encaminhamentos que não cabem na lógica da padronização burocrática. Associando essa lógica ao campo educacional escolar, “a questão é saber se os professores são profissionais” (THURLER, 2001, p. 30).

Ainda no âmbito da escola, essa lógica esteve atrelada, por um longo período, ao relacionamento entre professores e alunos, ao contexto e aos conteúdos. Mesmo sob o grande esforço para regulamentar e padronizar as ações pedagógicas, os docentes se deparam com enorme variedade e quantidade de situações e problemas diante dos quais são chamados a tomar decisões, o que comprova que os professores gozam de um considerável grau de autonomia no que concerne à organização e condução de seus trabalhos.

À lógica profissional associa-se uma concepção de mudança que é designada por certos autores como sendo a “mudança emergente”, um tipo menos visível e que recebe tal denominação devido ao fato de que encontra sua origem nas diversas interações e experiências presentes no dia a dia dos variados grupos de pessoas que atuam no espaço escolar. Tais atores têm sua ação e pensamento paulatinamente modificados sob a influência dessas dinâmicas. Em contraste com a mudança planejada, na mudança emergente, pequenas e graduais adaptações vão reconfigurando as práticas, dando origem a novas formas de agir e de organizar o cotidiano escolar.

Uma importante contribuição trazida pela lógica profissional encontra-se no fato de ressaltar o valor da autonomia e da responsabilidade como fatores importantes para o alcance da eficiência. Por outro lado, ao fazer a defesa da autonomia, ela pode também conduzir ao estabelecimento do isolamento e do individualismo dos variados grupos de sujeitos envolvidos no processo educativo; além disso, o empenho em preservar a imagem profissional impede que a mesma seja analisada e investigada como objeto de estudo, avaliação e de teorização.

Thurler (2001) faz referência a Hargreaves para indicar a necessidade de maior abertura da classe profissional docente às contribuições advindas da pesquisa científica em educação e pedagogia, evitando o fechamento no círculo de aprendizagem apenas com os próprios colegas de profissão, colaborando com instituições e propostas de formação contínua, desenvolvendo maior capacidade e competência também para negociar e debater o processo de mudança com as autoridades proponentes. Em síntese, o caminho conduziria à transformação dos estabelecimentos de ensino em comunidades profissionais que tornaria os docentes autênticos protagonistas da mudança, superando uma posição de meros executores ou de vítimas. O tema do papel dos professores será retomado adiante, neste estudo.

A própria organização sob a lógica profissional gera atitudes e processos que atuam como inibidores da mudança, contradizendo até o princípio de que a experiência acumulada ou uma proposta nova levaria o profissional a aderir à melhor solução possível. Fatores políticos entram em cena para tornar processos de decisão colegiados bastante lentos, pesados e pautados pela busca de consenso, o que supõe e implica a construção ou manutenção de alianças e fuga de conflitos. Como resultado, para que se mantenham as boas relações, rupturas não são estimuladas, as quais são inerentes aos processos de mudança, visto que estes postulam modificações, reorganizações e alterações de práticas e de princípios organizadores da ação. Sob a lógica profissional estabelece-se o fim das hierarquias e, juntamente com ele, o isolamento que exclui toda possibilidade de troca, de aprendizagem mútua, de comparação crítica, desembocando finalmente no protecionismo ou no corporativismo de classe (THURLER, 2001). A mudança encontra-se novamente bloqueada, visto que sem a possibilidade de revisão e análise da prática, que pode indicar sucessos e fracassos, dificilmente o avanço acontece. Uma questão pode ser levantada nesse contexto: é possível, ainda, propor alguma mudança diante da “negação da heterogeneidade das competências e na recusa de reconhecer uma liderança” (THURLER, 2001, p. 34), dada a realidade de fechamento e isolamento entre os profissionais? Em resumo, o conservadorismo tende a imperar em instituições pautadas unicamente pela lógica profissional.

A organização escolar encontra-se situada especialmente no círculo descrito pelas duas lógicas descritas acima, ganhando força de sua dinâmica de conservação, burocracia, prescrição e formalidade. Segundo a análise de Thurler (2001), configurando-se sob o domínio dessas duas lógicas, a escola torna-se refém de elementos como a inércia, a estabilidade e a dificuldade de adaptar-se às transformações no contexto social e econômico, muitas vezes isolando-se e permanecendo fechada em um círculo difícil de ser rompido no qual os atores não conseguem vislumbrar ou conceber outra possibilidade de lógica organizacional.

2.8.3 Novas lógicas possíveis

Embora seja impossível antever o desenvolvimento que o processo da mudança assumirá no arco do tempo, pois ela se constitui como fenômeno diante do qual as pessoas atingidas e envolvidas serão chamadas a realizar escolhas para as quais não dominam ou não possuem um conjunto de informações completo, existem princípios, modalidades e caminhos que contribuem para a viabilidade de sua implementação. Novas lógicas ou modelos assumem a multiplicidade de formas de se conceber as organizações, tomadas em seus contextos, e de se levar adiante, em seu interior, os processos de mudança sob a égide da flexibilidade e da provisoriedade, da complexidade e da incerteza, perspectivas que serão abordadas em seguida.

A consideração do ambiente de trabalho na organização escolar sob a perspectiva da flexibilidade confere ao mesmo a redução dos enfoques burocráticos e a ampliação de um modo de funcionar mais informal, condições que são mais favoráveis à mudança do que organizações rígidas e baseadas em uma ordem única. Nessa mesma linha, a mudança avança em espaços e em um ambiente que reconhece e valoriza a diversidade e as diferenças nas formas de pensar e agir. Thurler (2001, p. 40) aponta que os atores do espaço escolar poderão construir o significado da mudança dependendo “em grande parte da flexibilidade organizacional que lhes permitirá ou impedirá de integrar os novos conceitos nas estruturas existentes”.

Em todos os âmbitos do sistema educacional existem elementos interdependentes que se influenciam reciprocamente. Simultaneamente, esses elementos também encontram-se sujeitos a mudanças espontâneas e preservam um certo nível de indeterminação, resultado desse complexo estado de ser da figura de um sistema, ao mesmo tempo aberto e fechado, constituído na incerteza e na racionalidade, deliberado e espontâneo (THURLER, 2001).

Nesse tipo de ambiente, o trabalho é concebido de forma mais flexível e a distribuição de atribuições e tarefas mais maleável.

Organizações de ensino pautadas pela lógica da incerteza, da indeterminação e da complexidade reiteram o fato de que a escola não pode ser compreendida singularmente sob uma ótica racional ou mecânica, pois sendo feitas de seres humanos, trarão sempre consigo a marca da indeterminação (THURLER, 2001).

Considerando a dimensão cultural da organização escolar, Thurler (2001) defende que as escolas são acima de tudo comunidades morais, sua estrutura organizacional é erguida em termos de valores. Essa visão, segundo a autora, fortalece ainda mais o impacto da incerteza, visto que decisões de caráter moral dependem do contexto, ausentes que estão receitas que levem à imposição ou aceitação resignada de decisões de natureza moral.

Tomando por referência o modelo contextual que enfatiza a natureza peculiar de cada escola, natureza esta moldada pelo seu ambiente, cultura e história, Thurler (2001) segue afirmando que esse modelo aponta com contundência para o aumento da responsabilidade das instituições de ensino diante da mudança. Acrescenta ainda que, no interior de cada escola, essa mesma responsabilidade recai com maior força sobre os professores, visto que estes são os colaboradores mais próximos para levar a termo as modificações necessárias. O trabalho que eles são chamados a realizar propugna, por conseguinte, uma forma flexível e adaptativa de organizar a escola, o que só se mostra factível quando se desenvolve um projeto comum. Num tipo de ambiente assim caracterizado, professores podem mais livremente fazer escolhas pedagógicas que transformam o processo de aprendizagem e desenvolvem as competências que estão implicadas nessas escolhas. O desafio lançado para todos consiste em saber equacionar as relações entre “liberdade e restrição, continuidade e ruptura, diversidade e coerência” (THURLER, 2001, p. 43), num itinerário de libertação interior que promove a coragem de dizer que uma outra organização é possível.

Enfatize-se, antes de qualquer coisa, que a flexibilidade e mobilidade que identificam a divisão do trabalho em uma organização pautada pelo princípio da complexidade colocam a organização em um estado no qual ela consegue estar mais disposta e preparada para responder com maior prontidão e eficácia às necessidades e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Sob a mesma ótica, tarefas passam a ser distribuídas entre os membros da comunidade em função das competências e não de acordo com regras, posições no sistema ou especializações profissionais, potencializando em todos o empenho no compromisso de levar um número máximo de alunos ao progresso em sua aprendizagem, permitindo, assim, levar em conta a heterogeneidade dos conhecimentos e das necessidades,

garantir o acompanhamento individual dos alunos em função do seu projeto de formação; (THURLER, 2001, p. 44).

2.8.4 Funcionamento em redes

As características abordadas no tópico anterior encontram na gestão por redes um novo eixo de organização dos sistemas. Instaurando conexões, parcerias e processos coletivos de busca de solução para problemas comuns, as redes proporcionam que membros de uma organização possam trocar mais informações, confrontar e debater diferentes perspectivas e análises, partilhar experiências tanto no nível *intra*, quanto interescolar e adquirir visão sistêmica das questões trabalhadas conjuntamente. São, assim, instrumentos de produção de novas ideias, facilitadoras da mudança e valiosas ferramentas de aprendizagem pessoal e organizacional, processo que pode ser potencializado intensamente mediante a utilização dos recursos da informática, redes de computadores e internet (THURLER, 2001).

Hargreaves (2009) visualiza que da conjugação das escolas em uma rede advém a vantagem de que escolas com melhores indicadores podem contribuir com escolas de índices mais baixos. Mesmo no âmbito de escolas públicas, num contexto de redução de recursos investidos na educação e estabelecimento de sistemas de meritocracia, os maiores desafios encontram-se entre escolas em bairros contíguos na mesma cidade. Divididas por fronteiras estabelecidas pelas unidades regionais, contrapostas pela implacável competição do mercado e isoladas pelo medo de revelar seus segredos à concorrente, escolas numa mesma cidade são as mais difíceis de trabalharem em rede.

O trabalho em rede apresenta entre seus objetivos: partilhar inovações, estimular a aprendizagem, desenvolver a motivação dos profissionais da educação e reduzir desigualdades. As redes são parte constitutiva do chamado “quarto caminho” da mudança, o momento a ser construído na contemporaneidade (HARGREAVES, 2009, p. 37).

2.8.5 Autonomia, descentralização e avaliação

Nenhuma instituição ou pessoa goza de plena autonomia; e no caso das escolas essa realidade não é diferente. Diante da multiplicidade de contextos, o caminho que se desenha na busca de delimitação dessa autonomia escapa à tentação de definir modelos únicos e homogêneos e aceita a existência de variadas formas de organização com base em um quadro comum definido de maneira consensual.

No horizonte dessa busca, a escolha que cada escola virá a fazer precisa ter como referência o encontro da resposta para a seguinte questão: qual lógica organizacional oferecerá aos alunos as melhores oportunidades de realizar os objetivos de sua formação e de sua aprendizagem?

O caminho passa a ser delineado segundo o princípio de uma *autonomia parcial* das instituições de ensino, o que implica a admissão de uma larga faixa de opções a serem realizadas, no que tange às modalidades concretas e contextualizadas, que permitam atingir os objetivos educacionais estabelecidos consensualmente.

De acordo com essa linha de compreensão, cada escola define seu plano de ação local em sintonia e articulação com um plano de objetivos e ações mais gerais. O plano local confere possibilidade de que cada escola atenda às necessidades presentes em seu contexto, definindo suas prioridades, bem como seu modelo de trabalho e funcionamento, no atendimento aos diversos elementos que compõem o cotidiano do trabalho pedagógico: políticas e instrumentos de avaliação, acompanhamento do progresso dos alunos, distribuição dos tempos e espaços, distribuição de atribuições da equipe docente.

Para esclarecer ainda mais o conceito de *autonomia parcial*, Thurler (2001, p. 51) aponta que sua força encontra-se no estabelecimento de um “projeto coletivo original, explícito e negociado entre os parceiros, no âmbito de um conjunto de direitos e obrigações livremente consentidos, relativamente ao Estado, suas leis e princípios éticos etc.” Dessa forma, ela se concebe como uma conjugação equilibrada entre regulamentos centralizadores e iniciativas locais. Os primeiros indicam as referências que orientarão o trabalho das unidades, enquanto os últimos definirão as modalidades de aplicação de tais orientações, segundo suas necessidades, opções e contextos (THURLER, 2001).

O nível de autonomia de cada escola é relativo ao estágio que a própria escola já atingiu, apresentando-se e adequando-se às possibilidades de avanço da escola. Dessa maneira, evita-se um retorno ou retrocesso a estágios anteriores devido a eventuais fracassos que acontecem quando se pretende conduzir uma unidade escolar a um patamar excessivamente elevado e muito acima daquele em que se encontra.

A questão da autonomia e da dependência articula-se com a das relações de poder dentro da escola, que, como qualquer outra organização, também apresenta-se como espaço de vivência e exercício do poder. A forma como as relações de poder e a autonomia são conjugadas no ambiente escolar interfere diretamente na vida profissional dos vários membros da comunidade escolar.

Fatores como crise econômica, mudança de diretor, criação de associação de pais e troca de turmas onde o professor trabalha, funcionam como elementos que provocam alterações nas sempre instáveis e dinâmicas relações de poder na escola. Da mesma maneira, qualquer proposta de mudança, independentemente de sua origem, também influencia o exercício e a distribuição de poder na escola, reforçando ou enfraquecendo as posições dos variados atores, sendo sempre importante perceber a quem a mudança beneficia (THURLER, 2001, p. 49).

A forma como as relações de poder são articuladas oferece uma chave de compreensão da resistência à mudança, “não como objeções voltadas para o fundo, mas como a expressão de temores – realistas ou fantasmáticos – quanto ao equilíbrio dos poderes e à conservação das zonas de autonomia” (THURLER, 2001, p. 49).

Um resultado do processo de estabelecimento da autonomia parcial conforme parâmetros de organização mais flexíveis e adaptativos é a necessidade de que a implementação de suas práticas seja acompanhada e avaliada. Assim, não se pode imaginar que a concessão de autonomia signifique ausência do dever de prestar contas, prática muitas vezes entendida como ingerência. Na verdade, o aumento do nível de autonomia caminha *pari passu* com o respectivo incremento da exigência de responsabilidade e de transparência (THURLER, 2001).

Diante dessa configuração de exercício da autonomia, o sistema central estabelece instrumentos de acompanhamento e de avaliação externos que atuam como forças que trabalham no intuito de preservar e estimular a qualidade educacional no processo de vivência da autonomia das escolas. Essas, por sua vez, ao elaborarem seus projetos locais, criam meios e instrumentos para monitorar o nível de efetivação dos objetivos que se propuseram alcançar, documentando esses processos tanto para controle interno, quanto para prestarem conta aos órgãos reguladores externos (*accountability* interna e externa) (THURLER, 2001).

Thurler argumenta a respeito da necessidade de que se evite que, na condução do acompanhamento e avaliação realizados pela esfera externa à escola, os responsáveis se guiem por aspectos como medida, controle e comparações. A autora propõe que a avaliação seja concebida como mecanismo que conjuga “preocupação coletiva, avaliação e desenvolvimento da qualidade das escolas segundo a máxima ‘perfis diferentes, qualidade igual’” (THURLER, 2001, p. 53), visando que os resultados da avaliação sejam aproveitados segundo uma dinâmica de melhoria contínua. Reforce-se a necessidade de que se garanta a articulação e combinação do sistema de avaliação externo com um sistema interno, segundo esse mesmo plano de melhoria imediata e futura.

Fullan corrobora o pensamento de Thurler afirmando que o estabelecimento de um sistema de responsabilização, avaliação e acompanhamento externo não funciona a não ser que venha acompanhado e associado pelo “desenvolvimento de um sistema de responsabilização interna” (FULLAN, 2016, p. 51). Ou seja, o sistema interno de responsabilização deve preceder a um externo, estabelecendo um claro conjunto de normas e expectativas relacionadas à compreensão do que constitui uma boa escola, e que colabore para a internalização de valores como responsabilidade e eficácia (FULLAN, 2016, p. 43 e 51). “As pessoas assumem ferramentas de responsabilização quando elas sentem e percebem que estão no controle, quando a informação lhes confere poder e as capacita para obter sucesso” (FULLAN, 2016, p. 51). Além disso, segundo o autor, dados e informações isoladas não produzem significados por si só, o que importa e lhes confere sentido é a cultura que os envolve e caracteriza sua leitura e interpretação.

Destaque-se que as dificuldades para que a avaliação interna seja implementada são mais facilmente superadas quando se esclarecem seus objetivos e quando a mesma acontece num clima de confiança e segurança emocional. Assim, a adesão e a participação na avaliação carregam consigo um estímulo para a abertura e a vontade de mudança (THURLER, 2001).

A avaliação externa, por seu turno, atua no sentido de oferecer parâmetros que embasem uma “reflexão puramente sobre a eficácia das práticas entre todos os parceiros envolvidos, sua construção coletiva e interativa das finalidades, das estratégias, das modalidades de avaliação e de regulação” (THURLER, 2001, p. 55), pois a mesma não se destina a legitimar comparações ou concorrências entre as escolas, para distribuir notas altas ou baixas, nem para adesivar os estabelecimentos com selos de avaliação de qualidade. Mediante sua prática, os professores poderão desenvolver a capacidade de realizar análises baseadas em evidências, rompendo com o hábito de oferecer justificativas simplistas para os problemas.

Ao retomar o conjunto da proposta de sua análise, Thurler (2001, p. 57) aponta para a maneira como a organização do trabalho influencia diretamente a produção do sentido da mudança, articulando não somente decisões de indivíduos isolados, mas “a capacidade de grupos diversos, em um sistema complexo, em cooperar de outro modo na mesma ação”.

Thurler (2001) afirma que os projetos de mudança que obtiveram êxito não foram fruto da mera substituição de uma forma de gestão antiga por uma mais recente, concebida previamente por um grupo de especialistas, mas elas são expressões de um processo de construção coletiva que tem sentido quando os atores conseguem se mobilizar e, superando

relações de poder e estratégias estabelecidas, criam e instituem novos recursos e capacidades que devolvem ao sistema seu caráter humano.

2.9 Significado e sentido da mudança

Cada uma das pessoas envolvidas em um processo de mudança - professor, diretor, pais, alunos - interpreta à sua própria maneira as mensagens, sobretudo as governamentais (VELZEN, 1997). Elmore complementa o pensamento anterior, afirmando que o sucesso das reformas é definido pelo modo como as pessoas respondem a elas (ELMORE, 2007, p. 4) ou, dito de outra forma, o destino e o resultado de uma proposta de mudança estão atrelados ao sentido que as pessoas lhe atribuem.

Os aspectos culturais e simbólicos da gestão escolar e da gestão da mudança em específico são objetos de estudo de Hoyle (1986), na obra *The Politics of School Management*. Nela, o autor destaca a atuação e o trabalho do diretor do estabelecimento de ensino como agente que produz significados, imagens e mitos (*apud* GLATTER, 1999). Sob essa mesma ótica, Rudduck também destaca a leitura e compreensão do processo de mudança nas escolas sob o viés e o foco da cultura, fazendo referência especialmente ao aspecto relacionado com a atribuição e a produção de sentido. Para ele a mudança ocorre quando antigos “significados têm de ser substituídos por um novo conjunto de significados e, até que esses novos significados possam ser refletidos numa série de princípios partilhados e orientadores da ação, a mudança permanecerá provavelmente num estado incipiente” (RUDDUCK, 1986, p. 109, *apud* GLATTER, 1999, p. 152).

Para alguns autores, a mudança tem seu sucesso ligado à capacidade coletiva de participar ativamente dela (THURLER, 2001, p. 56), assim, a questão do êxito relaciona-se fortemente com o fato de as pessoas poderem nutrir e conservar o sentimento de influência sobre seu destino, o que também reforça a importância da questão do sentido. Nessa linha, a adesão das pessoas à mudança conecta-se com a abertura do sistema proponente e com sua disposição em conceder certo grau de autodeterminação que possibilite que os atores envolvidos apreendam e se apropriem do projeto, a partir da construção do sentido ou significado da mudança que lhes é solicitado (THURLER, 2001). Na ausência dessa produção de sentido, tensões, resistências e abandonos do projeto irão aumentar como efeito do estresse e das impressões de sobrecarga.

No dinamismo desse caminho de gestão apropriativa, do *empowerment* ou da tomada de poder sobre o próprio trabalho mediante a reconstrução do sentido da mudança, a proposta

inicial poderá passar por desconstruções que a conduzam a uma reconfiguração e melhor adequação às condições concretas do contexto onde atuam as pessoas mobilizadas e envolvidas na mudança. O local de trabalho torna-se, dessa maneira, “um foco de mudança em lugar de ser vivido como alvo de reformas vindas de cima (...), uma das condições para garantir a reflexividade que permite a evolução das práticas como uma das condições principais da aprendizagem organizacional” (THURLER, 2001, p. 56-57).

Sob essa mesma ótica, entende-se que a mudança de larga escala refere-se, acima de tudo, à partilha de significado entre as pessoas envolvidas nesse processo; assim, nenhuma mudança poderá ser assimilada, a não ser que seu sentido seja partilhado (FULLAN, 2016; THURLER, 2001).

A aquisição de significado é um ato eminentemente individual e somente nesse nível é que ele ocorre, mas seu real valor no sentido de gerar ganhos na aprendizagem dos alunos acontece somente quando se promove a partilha de significado num grupo de pessoas trabalhando juntas (FULLAN, 2016, p. 34-35 e 90). A partilha de sentido envolve, por exemplo, a criação de consenso sobre os “objetivos e organização do seu trabalho a fim de incorporar novas ideias ligadas à aprendizagem dos alunos” (FULLAN, 2016, p. 35), apoiando-se na crença partilhada a respeito de que todos os alunos podem aprender (FULLAN, 2016, p. 35 e 156; LIVINGSTON, 2003). Confirma-se, dessa forma, o quanto a questão do significado é crucial para o sucesso ou fracasso da implantação da mudança (FULLAN, 2016, p. 36-37).

Entretanto, a produção do sentido da mudança não se reduz à aplicação de técnicas de comunicação e persuasão, superestimando-as e visando mobilizar a motivação das pessoas, quando no fundo elas “não são levadas realmente a sério como parceiros de acordo e de negociação” (THURLER, 2001, p. 16). Em muitas circunstâncias, observa-se que certas estratégias de mudança que investem na descentralização (considerada como ferramenta ou técnica) não conseguem êxito devido ao fato de reduzirem:

A temática do sentido da mudança a uma análise em termos de resistência mais ou menos racional à inovação, de falta de motivação e de má compreensão das reformas. Elas ditam, pois, esforços de persuasão [...] e de formação que não levam em conta as condições efetivas do trabalho e da coexistência nas classes e nos estabelecimentos (THURLER, 2001, p. 17).

O sentido da mudança, sob tal abordagem, é tratado como objeto de estratégias argumentativas ou de formação, sem levar em consideração o contexto, o cotidiano e as condições de trabalho na escola.

Estratégias mais recentes passaram a incluir a questão do sentido, mas sua compreensão é ainda vista sob uma certa redução da “complexidade, da participação do sujeito e da cultura em sua construção. Assim, resistir a tal modalidade de mudança é preservar-se, afirmar-se, dizer não à burocracia, ao poder” (THURLER, 2001, p. 17).

Consideramos, com base na proposta de reflexão de Thurler (2001), que a pessoa produz o sentido associando-o a uma cultura, em função da forma como interage com o meio social em que está envolvido, segundo a vivência de diálogos e interações que atuam no sentido de esclarecer sua própria compreensão e elaborá-la em relação com as ideias do ambiente. Em outras palavras, a produção do sentido aparece como fruto das interações entre as percepções, pensamentos e entendimentos, num ambiente em que as discussões e os debates colaboram para o desenvolvimento das ideias e elaboração de decisões realizadas conjuntamente porque pensadas e construídas de forma coletiva (THURLER, 2001, p.87).

Esse processo coletivo de construção do sentido que ocorre ao sabor das interações revela-se necessário justamente porque o significado da mudança nunca está dado desde o início e carrega consigo as características inerentes ao diálogo e à busca, ou seja, à ambivalência e à incerteza que permanecerão presentes no caminho de desdobramento do sentido (FULLAN, 2016, p. 19 e 21).

Sentidos e significados não são estáveis nem imutáveis, mas flexíveis e variáveis, podendo ser aceitos, modificados e rejeitados. Eles vão sendo construídos e reconstruídos no vai e vem das interações, das experiências, das necessidades e problemas inesperados que daí emergem, das soluções aventadas, imaginadas e avaliadas (THURLER, 2001). O sentido, então, é produzido no tempo, sob o signo da provisoriedade. Reitere-se, entretanto, que o enfrentamento do tema continua sendo crucial para que avanços aconteçam, pois são exatamente “as turbulências que todo processo de mudança cria que permitem interrogar e fazer evoluir, com base em uma reflexão contínua, a cultura e, definitivamente, a identidade coletiva” (THURLER, 2001, p. 104).

Um exemplo desse tema é oferecido por Fullan (2016, p. 29) ao identificar que existem dois diferentes caminhos de implantação de mudança. O primeiro é chamado de enfoque na fidelidade, e se baseia na suposição de que a proposta de mudança já existe e que a tarefa do professor é implementar na prática o que se deseja. O segundo caminho é chamado de enfoque baseado na adaptação mútua ou evolucionária, o qual enfatiza que a mudança surge frequentemente como resultado de uma série de adaptações e decisões tomadas pelos professores enquanto eles atuam com novos materiais. Nesse enfoque, a situação do professor e os novos materiais são mutuamente determinadores dos resultados.

Pessoas em posição de liderança possuem igualmente essa necessidade de sentido tanto para si mesmos, quanto para poderem comunicá-lo e partilhá-lo com aqueles com quem trabalham, para o benefício da mudança (FULLAN, 2001). De fato, estudos a respeito das competências que caracterizam líderes eficazes indicam que várias dessas competências relacionam-se com o desenvolvimento do sentido: “construção da confiança mediante a clareza da comunicação, formação do espírito de equipe, capacidade de desafiar o *status quo*, criação de um plano segundo objetivos comuns” (FULLAN, 2001, p. 92).

As pessoas que trabalham diretamente no ambiente escolar possuem informações e conhecimentos que políticos, especialistas e técnicos reformadores não possuem (FULLAN, 2016), o que demanda que lhes seja oferecido sempre maior espaço de contribuição e envolvimento.

2.10 A compreensão sistêmica, a cultura, o contexto, as condições organizacionais da escola e a gestão da mudança

Qualquer que seja o nível (unidade escolar, unidade regional, estadual ou federal) que venha a ser contemplado numa proposta de mudança educacional, uma das premissas mais importantes a ser considerada no momento de elaboração do mesmo projeto de mudança refere-se à capacidade dos seus autores de desenvolver um olhar e uma compreensão sistêmica da realidade da educação em suas variadas dimensões e facetas.

A ausência desse tipo de capacidade e dessa perspectiva conduz ao não raro equívoco de conduzir análises por demais simplificadas e superficiais, nas quais “problemas sistêmicos muitas vezes são reduzidos ou analisados com base em uma perspectiva individual, punindo e desrespeitando os professores” (PAYNE, 2008, 91), o que revela o pensamento simplista que alimenta e está por trás de muitas propostas de mudança (PAYNE 2008, p. 46).

O pensamento descontextualizado, que não considera a história e o ambiente social, político e cultural não colabora para que se perceba que a natureza das causas do fracasso de muitas escolas é multidimensional, fazendo-se necessário analisar tanto o macro contexto social e político, quanto o micro contexto escolar (PAYNE, 2008, p. 45-47; NÓVOA, 1999). Sucesso e fracasso não podem ser considerados ou compreendidos fora das condições dadas pelo contexto em que ocorrem (FULLAN, 2016, p. 73). Nessa mesma linha, propositores de mudanças e de reformas costumam falhar devido ao fato de não entenderem as escolas como organizações com sua própria cultura e seus próprios arranjos de poder (PAYNE, 2008, p. 180- 181).

Na compreensão de Fullan (2016, p. 6.73), a melhoria da escola, em qualquer aspecto que se pretenda desenvolver uma mudança com objetivos dessa natureza, é uma qualidade ou uma questão de cunho organizacional, ou seja, um fenômeno que precisa ser considerado com base em um olhar sistêmico (FULLAN, 2016, p. 137; ELMORE, 2007, p. 210-223).

Entretanto, as pessoas que ocupam posições de liderança educacional em níveis diversos nem sempre possuem uma compreensão sistêmica a respeito das causas dos problemas de aprendizagem dos alunos, para citar um exemplo. Parece, então, que o processo mistifica-se e não se consegue atingir ou perceber a conexão natural que existe entre as diversas questões envolvidas. Antes de tudo, precisamos entender as características organizacionais do ambiente que levam as pessoas, especialmente alunos e docentes, a realizar muito abaixo do que elas são capazes (PAYNE, 2008, p. 63).

Outro exemplo. Ao ressaltar a necessidade de investimento na qualificação e na melhoria das condições de trabalho para o exercício da profissão docente, o olhar sistêmico postula que se considere com a mesma, ou com maior atenção, o espaço mais amplo onde o profissional desenvolve seu trabalho. Nessa linha, garantido o pressuposto de que a competência do professor ocupa papel crucial em uma proposta de melhoria da aprendizagem dos alunos, “todas as pesquisas demonstram que, sozinho, o docente pouco irá avançar. Ele precisa da escola” (VELZEN, 1997).

A escola que planeja desenvolver um caminho de mudança e melhoria na aprendizagem torna-se uma escola que aprende e que constrói um ambiente de aprendizagem para todos: alunos, direção e professores. Uma organização ou sistema não poderia exigir que alguém demonstre conhecimento e habilidade que não tiveram oportunidade de aprender. Analogamente, antes de exigir melhoria de desempenho dos professores, a instituição deveria assegurar as condições para que esse novo patamar seja alcançado, alterando sua organização e reformulando as condições de trabalho dos docentes (ELMORE, 2007, p. 121).

É no espaço da escola, concebida com base em sua estrutura física e administrativa global (visão sistêmica), que se estabelecem (ou não) as bases tanto no plano didático, quanto organizacional que funcionarão como elemento facilitador de um desempenho ótimo do professor e dos alunos (VELZEN, 1997). O papel do diretor ganha destaque quando se trata da criação e estabelecimento dessas bases, indicadas por Velzen:

Condições educacionais importantes:

- consenso entre a direção da escola e os membros do corpo docente quanto a métodos didáticos, material de ensino, formas de agrupamento, atitudes dos professores;

- um sistema de avaliação dos resultados do aluno que facilite o seu acompanhamento durante todo o curso, evitando problemas ou corrigindo-os numa fase inicial.

São condições organizacionais importantes:

- cultura voltada à melhoria da eficácia do ensino, tendo como centro a aprendizagem do aluno e que se manifesta, entre outros aspectos, pela presença de coordenação/supervisão (liderança) e profissionalismo;

- planejamento sistemático e bem concebido das atividades de aprendizagem, no qual o mínimo de tempo possível seja desperdiçado -por exemplo, combatendo as faltas de alunos e professores e estruturando melhor as aulas⁸;

- ênfase à construção de um ambiente calmo e ordenado na escola;

- consenso entre a direção e os professores no tocante à missão institucional da escola, ou seja, o que ela pretende fazer, por quê, como (VELZEN, 1997, p. 3).

O autor prossegue afirmando que os professores dispõem de muitas possibilidades para estimular os alunos a aprenderem mais, desde que a escola crie, de forma consistente, as condições didáticas e organizacionais. Além disso, o contexto pode contribuir, formulando parâmetros e oferecendo recursos (VELZEN, 1997, p. 3). São diferentes competências que se somam para a realização de algo que não se pode alcançar sozinho, pois a educação é tarefa comunitária (ELMORE, 2007, p. 68).

Líderes que exigem algo novo precisam oferecer e criar as condições que capacitem as pessoas a realizar tal novidade, tal mudança (ELMORE, 2007, p. 69). Thurler corrobora essa ideia indicando que muitas escolas que atingem a eficácia em seu trabalho assumem propostas externas que o sistema educativo introduz em larga escala e inscrevem a mudança na dinâmica de construção de um projeto com objetivos próprios, substituindo, por meio desse, a proposta externa, ao mesmo tempo em que apoiam-se nela, o que amplia as possibilidades de uma aplicação da mudança. A cultura e o contexto local moldam as propostas de mudança do sistema. Trata-se de um projeto realista e que cria as condições necessárias para que os objetivos sejam alcançados (THURLER, 2001, p. 116). Nesse sentido, é preciso ainda proporcionar tempo para que docentes e direção apropriem-se das mudanças e se familiarizem com elas e com as novas políticas a serem implementadas, mesmo que isso signifique entrar em conflito com os interesses e as propostas defendidas por políticos ou outras organizações. É o conceito de recontextualização (TURA, 2012) já mencionado anteriormente.

⁸ Cf. Nóvoa, 1999, p. 27. Sobre usar de forma eficiente e eficaz o tempo que já se tem, ver Payne (2008, p. 94). Ver ainda: em muitas situações a escola não aprende e não melhora, devido ao grande volume de atividades ou a certo ativismo (PAYNE, 2008, p. 130). Sobre a má gestão do tempo de ensino bem como sua ocupação: Payne, 2008, 82-84.

Assim, precisamos ser cuidadosos com relação a propostas de mudanças que são essencialmente cognitivas, visto que refletem uma visão apolítica e a-histórica do mundo e que descontextualizam o próprio processo educativo nas escolas, reduzindo-o a apenas um aspecto da proposta pedagógica. Sob a mesma perspectiva, doutrinas e teorias da mudança educacional ignoraram ou subestimaram a temática da elaboração do sentido⁹ da mudança por parte dos professores, apoiando-se em modelos racionalistas ou burocráticos incapazes de compreender “a complexidade e o caráter sistêmico das organizações” (THURLER, 2001, p. 20-21).

Quando Fullan (2016) apresenta possibilidades diferentes de elaborar propostas de mudanças, está indicando que a escolha depende de que se conheça a situação e os objetivos que se espera atingir. Muitas propostas de mudança falham exatamente pela ausência dessa análise prévia que busca entender o contexto e optar por uma modalidade particular de mudança. O processo de mudança implica preparar-se para lidar com as múltiplas realidades das organizações e das instituições, buscando compreender a cultura mais ampla, as estruturas e normas e como irão reagir a esse processo. O cuidado com esse esforço em conhecer a cultura e o contexto contribui para que se evite que propostas sejam recebidas como imposição.

O discurso em torno da adoção das boas práticas, ou seja, de replicar ou imitar medidas e soluções adotadas em determinado contexto, precisa também ser observado e verificado com cautela, pois muitas vezes manifesta-se como outra maneira descontextualizada de pensar a questão da mudança (PAYNE, 2008, p. 63 e 180). Nessa mesma linha, tanto a rigidez ideológica, quanto uma abordagem ‘*McDonalds*’ desconsideram as especificidades e características de cada realidade (PAYNE, 2008, p. 9 e 183).

Essa reflexão indica que é preciso ter em conta a existência de uma tensão entre a pressão por uniformidade, de um lado e as realidades e contextos particulares das escolas, por outro, envolvendo diversidade de alunos, estrutura organizacional, sua história, sua cultura, sua situação socioeconômica e geográfica (ELMORE, 2007, p. 135 e 210; FULLAN, 2016, p. 54).

Seguindo a mesma linha de reflexão, Payne (2008, p. 154, 157 e 160) discute a necessidade de se conhecer bem a situação e a cultura da escola a fim de que se construa um diagnóstico a respeito da mesma, com relação à adequação ou não de determinada proposta de

⁹ “Sejam quais forem sua cultura e seu funcionamento, o estabelecimento escolar desempenha, necessariamente, um papel não desprezível na construção do sentido da mudança, porque constitui o ambiente do trabalho cotidiano tanto quanto uma comunidade de integração”. (THURLER, 2001, p. 21)

mudança. Ou seja, mudanças não acontecem como passes de mágica, nem dependem de receitas ou passos a serem seguidos, mas é um fenômeno construído social, política e profissionalmente, de acordo com cada contexto. A mudança não acontece por si mesma. É necessário que se considere e se conheça o contexto organizacional, bem como o humano e social para, mediante tal conhecimento, planejar inclusive os investimentos e ajustes organizacionais requeridos pelo projeto de mudança (PAYNE, 2008, p. 164; ELMORE, 2007).

Uma outra implicação para a gestão da mudança articula-se com a questão cultural e se traduz na necessidade de os líderes escolares conhecerem profundamente o meio envolvente e os contextos sociais que envolvem as instituições. Como argumentam Ekholm e Miles, estratégias de melhoria de uma escola cuja fonte proponente é algum poder central precisa estar adaptada à história e ao contexto da instituição:

Praticamente todos os esforços de aperfeiçoamento local deveriam iniciar-se com um cuidadoso diagnóstico organizacional, o que permitiria que as medidas de aperfeiçoamento fossem construídas a partir dos aspectos positivos na escola, contribuindo para identificar as melhorias e as mudanças a serem introduzidas (EKHOLM e MILES 1985, p. 160).

É crucial que a mudança seja compreendida no contexto mais amplo da realidade das escolas e da sociedade onde elas estão inseridas, pois a “mudança no campo educacional é sempre um processo de natureza sociopolítica” (FULLAN, 2016, p. 9).

A sensibilidade e atenção ao contexto e à dimensão cultural são vitais, especialmente no que respeita à delimitação dos ritmos, objetivos, relações e prioridades que o processo de gestão da mudança envolve. Assim, percebemos que “a dimensão cultural tem uma importância fulcral na mudança das organizações escolares” (GLATTER, 1999, p. 155).

Em seus estudos, Miles e Ekholm (1985) identificaram cinco *imagens* das escolas como organizações designadas da seguinte maneira: racional/burocrática; profissional/colegial; sistema social; sistema político e sistema natural (que GLATTER denomina cultural). Essas imagens configuram a maneira de perceber as escolas e, dessa forma, moldam a leitura dos fatos que ocorrem em seu interior, o que traduz de certa forma, sua cultura (HOUSE, 1981 *apud* GLATTER, 1999).

Quadro 03 – Imagens das escolas

IMAGEM	FOCO	CAPACIDADES DA GESTÃO	LEITURA DO
--------	------	-----------------------	------------

			FRACASSO NA INOVAÇÃO
<i>Racional</i>	a ordem, as regras, consenso sobre interesses e valores	analíticas e expositivas, competências de diagnóstico, de acompanhamento e de avaliação de desempenho, de definição e de comunicação de objetivos educacionais e de concepção de planos de ação.	implementação deficiente
<i>Colegial</i>	competência profissional e os conhecimentos especializados dos docentes, para ir ao encontro das necessidades dos alunos	sociais e facilitadoras (ao nível pessoal e logístico); competências de mobilização, de organização e de formação, de apoio e orientação e de criação de um clima de confiança e de compreensão	
<i>Sistema social</i>	conjunto de atores interagindo entre si e com o contexto; necessidade de desenvolver relações abertas, de confiança e de comunicação	coincidem com a imagem colegial: capacidades sociais e facilitadoras	
<i>Política</i>	conflitos existentes nas escolas	negociação e de construção de acordos, abrangendo competências de percepção política, de uso de pressão e de incentivos, de obtenção de apoios, de resolução de conflitos e de negociação de compromissos	conflito de interesses
<i>Cultural</i>	grupos com culturas separadas e distintas e sistemas de valores interagindo entre si	intuitivas e de crítica, implicando competências de reconhecimento dos valores e das convicções dos diferentes grupos e de tolerância face à ambiguidade e à desordem; competência multicultural	choque de culturas

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Glatter (1999, p. 150-151).

Mantendo em mente a coexistência das variadas imagens na realidade do cotidiano escolar, é importante notar de modo especial a compreensão da escola com base na ótica da cultura e da política para que essas dimensões sejam assumidas nas formas e maneiras de se realizar a condução de processos de mudança, percebendo o dinamismo e o conflito como elementos inerentes à mudança.

Na realização de estudos no âmbito do *International School Improvement Project*, Glatter (1999) indica que foram identificadas também algumas capacidades *estratégicas* mais amplas especialmente relacionadas com a cultura e que demonstram contribuir de forma muito positiva para o processo de gestão da mudança:

Optar por uma perspectiva de longo prazo, dando relevo ao modo como as melhorias são implementadas e absorvidas na escola, e não apenas ao modo como são introduzidas;
estabelecer diretrizes que envolvam a definição de uma estratégia educacional coletiva para a escola, desenvolvida através da consulta e da participação dos atores internos e externos;
obter integração e equilíbrio, exigindo uma clarificação contínua sobre o modo como as inovações se devem relacionar com as atividades escolares;
gerir o contexto externo, o que implica uma abordagem interativa da influência da escola no meio social e vice-versa (GLATTER, 1989, *apud* GLATTER, 1999, p. 151-152).

Embora a quantidade de capacidades elencadas possa parecer grande, aumenta o entendimento de que a gestão da dimensão cultural constitui uma área central. Schein (1987) está tão convencido dessa centralidade que, analisando a questão segundo o parâmetro da liderança organizacional, chega a afirmar que mesmo que este seja um aspecto ainda carente de maior desenvolvimento pela investigação, “é provável que o único trabalho realmente importante dos líderes seja criar e gerir cultura” (*apud* GLATTER, 1999, p. 153).

Sob essa mesma perspectiva, ganha importância a investigação a respeito das condições estruturais que visam promover a efetivação da proposta de mudança. Segundo Elmore, propostas de mudança em larga escala e que visam melhoria nos resultados do processo de ensino e aprendizagem em todas as escolas e para todos os alunos, excluindo a existência de ilhas de excelência, “exigem mudanças fundamentais no modo de projetar e organizar nossas escolas, na maneira como os líderes educacionais trabalham e veem o propósito de sua ação, bem como no conjunto de valores e normas que pautam a estrutura do cotidiano da escola” (ELMORE, 2007, p. 86). Nesse caso, as escolas e os sistemas que assumem como objetivo levar adiante projetos que visam avançar na melhoria no processo de ensino e aprendizagem demonstram privilegiar e se guiar por uma cultura de valores baseada na aprendizagem dos alunos como objetivo central, mais do que em controles burocráticos (ELMORE, 2007, p. 75).

Para exemplificar o que está sendo discutido sobre a influência da cultura, do contexto e dos fatores que lhe são correlatos, tanto interno quanto externo, o caso do Canadá é ilustrativo. Mesmo ocupando uma posição bastante elevada no ranking de testes de desempenho dos alunos em alfabetização, tomado como parâmetro de êxito educacional, o país apresenta ao mesmo tempo desempenho muito baixo em questões como atuação da família e relações interpessoais nos relatórios sobre o bem estar da saúde (UNICEF, 2007, *apud* HARGREAVES, 2009, p. 23).

Nesse tipo de projeto, a excelência é tomada como valor a ser cultivado em todas as escolas (FULLAN, 2016, p. 136), o que demonstra coerência em relação ao desenvolvimento de uma cultura organizacional onde não se pode trabalhar permitindo a existência de ilhas de excelência na escola, na sala, na rede ou na cidade (PAYNE, 2008, p. 65, 171). Em termos de condições e capacidades organizacionais, não é possível permanecer e manter eficácia na escola se o sistema não cultiva e trabalha para promover excelência em todas as suas escolas (PAYNE, 2008, p. 136).

2.11 Elementos que favorecem e que dificultam a mudança

Apesar da complexidade envolvida na gestão da mudança, a reflexão e a análise de experiências têm contribuído para o aumento da identificação dos elementos e orientações que favorecem ou que dificultam a implementação e a eficácia na aplicação de suas propostas. Entretanto, destacamos que, apresentando elementos que contribuem ou que dificultam processos de mudança não se busca oferecer um *checklist* a ser seguido, um “assim deve ser feito”, inclusive porque a quantidade de fatores que interagem no processo, e já reunidos pela literatura da área, perfaz um conjunto quase impossível de ser dominado (FULLAN, 2016).

As pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas coloca-nos na posição de poder dizer que, de fato, conhecemos bem mais sobre o processo da mudança e as diversas formas pelas quais pode ser conduzida, mas ainda assim, o que temos não pode sobrepor-se de forma unilateral às necessidades e especificidades de cada contexto local. De fato, a literatura sobre o tema alerta exatamente a respeito da singularidade e da peculiaridade de cada contexto como sendo um dos fatores cruciais na mudança, pois o que “trouxe resultados em determinada situação pode não funcionar da mesma maneira em outra” (FULLAN, 2016, p. 54). Dessa forma, o propósito é que a reflexão sobre experiências e dados de outras escolas e sistemas atuem como um mecanismo que estimule a aumentar a consciência sobre a complexidade da mudança e o respeito pelo que outras instituições podem acrescentar à aprendizagem da instituição.

Ghanem aponta que a possibilidade de aceitação de uma proposta pode ser maior quando existe uma gradualidade na condução do projeto, respeitando os ritmos locais e sua situação real. Essa receptividade e abertura também tendem a crescer quando da existência de conselhos assessores independentes, na condição de que o corpo executivo da proposta aceite as contribuições dessa assessoria. A presença e inclusão daqueles que são tidos como destinatários da proposta de mudança desde as etapas de desenho e de avaliação do projeto

também atuam como formas de alavancar o êxito da implementação, e a transferência de poder de decisão ganha maior importância em projetos que visam à melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos (GHANEM, 2006, p. 405). Existem evidências crescentes, mesmo se não totalmente seguras, de que a participação de professores nas decisões relativas à melhoria das escolas contribui para uma maior eficácia na obtenção de resultados esperados. No caso da realidade brasileira, Ghanem (2006, p. 404) aponta a ausência dessas orientações, visto que não foram aplicadas ou experimentadas de forma consistente no país.

Retomando experiências com implementação de mudanças em escolas no Canadá, Fullan (2016) aponta que entre os elementos favoráveis ao seu êxito encontram-se:

- Todo processo de mudança bem sucedido apoia-se sobre estratégias que são socialmente orientadas no sentido de melhorar as relações, desenvolver o espírito de equipe e de colaboração, intensificar a confiança recíproca; nessa mesma perspectiva, a partilha e a construção coletiva do sentido da mudança são características de escolas que conduzem a mudança satisfatoriamente;

- As pessoas muitas vezes não abraçam a mudança simplesmente porque não sabem ou não estão preparadas para conduzi-la, daí a necessidade de trabalho contínuo de proporcionar novas experiências que ajudem a modificar as crenças (testar algo antes para querer depois) pois a mudança envolve o processo de aprendizagem com base no próprio contexto e da construção de sentido; a ação desempenha papel importante nesse caminho de formação continuada, formação de habilidades, aquisição de clareza e de motivação;

- A responsabilização (*accountability*), acompanhamento e avaliação externos somente produzem resultados positivos e permanentes quando estão ancorados em processos internos da mesma natureza, o que inclui a aprendizagem no trabalho com a leitura, interpretação e avaliação de dados no contexto da cultura da escola;

- A existência da pressão positiva, o que significa pressão motivadora e que envolve o abandono de desculpas, e o entendimento de que a pressão é exercitada duplamente: nos órgãos centrais em relação a investir e capacitar escolas e professores para poderem enfrentar e superar os desafios que encontram e nas escolas para que se comprometam com o empenho em melhorar e mudar.

Algumas barreiras sociais para a mudança na escola podem ser: dificuldades no relacionamento entre pais, professores e administradores; baixas expectativas mútuas, predisposição para suspeitar de quem é de fora; crença generalizada no fracasso do programa; desconfianças dos colegas; tensões relacionadas com temas como raça, etnia e predisposição para existência de fâçções; tendência de fazer de conta que está tudo bem; comunicação

interna deficiente; falta de habilidade institucional de aprender com base na experiência; particularismo que impede de valorizar a experiência de outras escolas, devido à ‘singularidade’ da própria escola; fadiga emocional e sensibilidade exacerbada; professores sem capacidade de partilhar conhecimento profissional (PAYNE, 2008, p. 26). Outra barreira consiste na dificuldade de aprender da experiência mesmo tendo passado por tantos programas e mudanças juntamente com a “falta de tempo para partilhar reflexão” (PAYNE, 2008, p. 31).

Payne (2008, p. 40) argumenta que existem também barreiras de cunho micropolítico que influenciam a mudança na escola:

Percepção de favoritismo na atitude do diretor; tendência a defender arranjos de poder existentes, formal ou informalmente; padrões de poder pautados pelo impasse ou contestação entre o diretor, professores e outros; tendência a confiar novos programas a pessoas ‘de confiança’; padrões autocráticos de poder ou que oscilam com estilos colaborativos; equipe sem disposição para participar nos processos de tomada de decisão; diretor que não se abre às críticas; relutância em tocar em certas questões por medo de ofender o diretor.

Os problemas que costumam levar mudanças de larga escala a falhar estão geralmente associados a seu caráter vertical, de cima para baixo: nesse tipo de mudança, raramente é possível gerar o senso de apropriação, de compromisso e de clareza sobre a proposta de mudança com as pessoas envolvidas na mudança (FULLAN, 2016, p. 10).

Do ponto de vista da unidade escolar, professores e líderes acusam, acima de tudo, a falta de tempo para aprender, planejar e trocar experiências como a barreira número um para quem deseja melhorar seu processo de ensino e implementar mudanças (PAYNE, 2008, p. 172).

2.12 Investimento em formação

No contexto brasileiro, autores e pesquisadores que historicamente colocaram-se em defesa da democratização da educação e da escola costumam reivindicar o crescimento do nível de autonomia e de participação dos diversos grupos e membros que constituem a comunidade escolar. Por mais importante que tenha sido e continue sendo realizar tal defesa, torna-se necessário apontar uma lacuna que caminha *pari passu* com a necessidade mencionada. Ampliar o grau de autonomia das escolas, abrir espaços de participação dos seus atores e instituir canais que a viabilizem e a formalizem exige, simultaneamente, que se

dedique atenção planejada e se invista recursos na formação continuada, conferindo-lhes maior amplitude, intensidade e extensão.

O empoderamento vem a ser construído, dessa forma, mediante uma dupla vertente: abertura de espaços e canais para atuar, opinar, participar e decidir, juntamente com a necessária formação para qualificar os membros da comunidade a fim de que desenvolvam conhecimento e compreensão para atuarem de forma qualificada, comprometida e decidida. Na linha da reflexão aqui apresentada, capacitar e formar é uma outra forma de empoderar, talvez a mais necessária.

Elmore (2007, p. 104) indica que o desenvolvimento profissional consiste no conjunto de conhecimentos e atividades destinadas à formação de habilidades que elevem a capacidade dos professores e administradores, para que possam responder a novos desafios e se engajar na melhoria da sua prática e do seu desempenho. Trata-se de um objetivo e de um bem coletivo, mais do que individual, e seu valor pode ser considerado e avaliado pela extensão com que os indivíduos e suas capacidades contribuem para a qualidade da aprendizagem na escola e no sistema.

Elmore aponta que o contexto que confere sentido ao desenvolvimento profissional é construído com base em um claro senso do propósito que se pretende realizar e o articula com as atividades e programas de desenvolvimento profissional requerido para oferecer o suporte que a consecução do propósito exige. No caso de um projeto que visa à melhoria da aprendizagem dos alunos, os resultados obtidos por eles deveriam fornecer dados que sofreriam uma análise para que daí nascesse uma proposta ou programa de desenvolvimento profissional. Ou seja, os líderes educacionais teriam a capacidade de utilizar as informações fornecidas através da análise, aplicando-as na tomada de decisões relativas a um programa de desenvolvimento profissional. Não haveria sentido elaborar propostas de qualificação docente se estas estivessem desarticuladas e desvinculadas do objetivo de proporcionar melhoria contínua da aprendizagem dos alunos, isto é, se estivessem em total desconexão com as necessidades da sala de aula (ELMORE, 2007).

Essa necessidade torna-se mais evidente no contexto da grande pressão que se exerce sobre as escolas ou o sistema de incentivos para a melhoria, o que muitas vezes levou escolas a adotarem programas de mudança para os quais elas não possuíam capacidade de colocá-los em prática, seja no nível individual, seja no organizacional. Nesses casos, a mudança tende a acontecer de forma superficial, alterando linguagem ou estruturas, mas não o processo pedagógico (FULLAN, 2016, p. 6). É a capacidade de aperfeiçoamento e melhoria da escola

que irá “configurar a resposta da instituição às demandas de um sistema de responsabilização” (ELMORE, 2007, p. 117), seja interno ou externo.

Sobre a importância da formação, Fullan (2016, p. 34) declara que a implementação eficaz da mudança depende diretamente de que os professores saibam não apenas como trabalhá-la, mas principalmente que compreendam, reflitam (e aprendam) profundamente sobre sua própria prática, ou seja, desenvolvam o conhecimento relacionado com o que estão realizando e por que atuam de uma determinada forma. Dessa forma, poderão realizar um processo de mudança cuja implementação supera o risco da superficialidade, exatamente porque compreendem as ideias que fundamentam uma determinada proposta de mudança, pois quando eles alcançam tal entendimento dos valores e pressupostos subjacentes a um programa de mudanças, então eles também desenvolvem uma base para rejeitar, aceitar ou modificar essa proposta em termos de sua aplicação na própria escola, comunidade e situações de sala de aula (FULLAN, 2016, p. 108). A implementação, sob essa ótica, é um processo contínuo de construção de uma realidade partilhada entre os membros do grupo, visto que a interação planejada e proposital é condição essencial para a melhoria contínua, construindo o capital profissional ao redor do compromisso coletivo (e não apenas individual) com a melhoria da aprendizagem dos alunos (FULLAN, 2016, p. 108).

É preciso romper com a visão que limita as possibilidades de avanço e de melhoria na prática pedagógica tanto dos docentes, quanto da escola, em sua organização global. Isso significa passar a acreditar que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem é construído em torno de um conjunto de habilidades e conhecimentos que podem ser desenvolvidos, não sendo apenas qualidades inatas, baseada em talentos individuais (ELMORE, 2007, p. 60). Quando a escola desenvolve um plano de formação e qualificação conectado com os arranjos organizacionais, com as práticas docentes e com as necessidades demonstradas em sala de aula, chega-se à percepção e ao entendimento de que as soluções para os problemas e deficiências da aprendizagem encontram-se ao alcance de todos os professores e de todas as escolas. Tais soluções emergem justamente com base no diagnóstico sobre a forma como esses elementos estão contribuindo ou prejudicando o alcance daquilo que foi constituído como objetivo coletivo e, trabalhando para ajustá-los e modificá-los, para que se tornem consistentes e coerentes com as metas coletivas de melhoria (ELMORE, 2007, p. 119). Assim, pode-se entender que a capacidade se define “pelo grau de uma interação bem sucedida entre professores e alunos ao redor do conteúdo” (ELMORE, 2007, p. 118).

Se um sistema de responsabilização pela aprendizagem utiliza como mecanismo de monitoramento a performance dos alunos, entre as iniciativas principais do sistema estaria

necessariamente a programação dos investimentos em formação e desenvolvimento profissional (ELMORE, 2007, p. 90). Em outras palavras, demandas de mudança em qualquer sentido devem ser acompanhadas com medidas de atenção à capacidade das pessoas em responderem a elas (ELMORE, 2007; FULLAN, 2016; BARBER, 2009). Muitas vezes, as pessoas, nas escolas, não sabem o que fazer ou o que mudar para atingir melhores resultados, caso contrário, já o teriam feito, o que indica a necessidade de apoio externo no sentido de desenvolvimento profissional.

A capacidade de melhora do estabelecimento precede e limita as respostas da escola ao sistema de responsabilização (*accountability*). Partir de um projeto de responsabilização interna (condições nas quais um grupo assume voluntariamente a tarefa de indicar objetivos e monitorar seus resultados e suas responsabilidades) para um externo é uma sequência muito mais efetiva do que o percurso contrário. Um projeto de *accountability* interna (responsabilização) gera e postula mudanças na capacidade organizacional da escola, em vista do estabelecimento de uma cultura da melhoria contínua que estimule também uma cultura de coerência e responsabilidade em vez de passividade (ELMORE, 2007). Na visão do autor, o compromisso e determinação em buscar a melhoria envolve necessariamente investimento na qualificação dos professores a fim de que aperfeiçoem “o domínio teórico do seu campo de ensino, das suas habilidades e conhecimentos pedagógicos e do entendimento sobre os estudantes, juntamente com a construção coletiva do sistema interno de *accountability*” (ELMORE, 2007, p. 207).

Ghanem (2006) reforça e detalha que a formação de atores envolvidos em processos de mudança inclui a utilização de propostas variadas (cursos, estágios, visitas de estudo, oficinas, tutorias, modalidades presenciais e a distância) e aborda temáticas relacionadas com aspectos de caráter tanto técnicos quanto “relacionais” (liderança, capacidade de comunicação, de trabalhar em equipe, de resolver conflitos, de antecipar e escolher problemas) e éticos (compromisso com a missão).”

Elmore denomina esse compromisso de investir em formação, da parte de quem propõe mudanças, como aplicação do “princípio da reciprocidade”: “se a autoridade formal do meu papel requer que eu responsabilize alguém por algum tipo de ação ou resultado, então eu tenho uma igual e complementar responsabilidade de capacitá-lo a fim de que você realize o que está sendo pedido de você” (ELMORE, 2007, p. 68).

Para que um projeto de mudança desse tipo seja efetivo, o problema essencial não se refere ao aprendizado dos alunos, mas sim ao dos adultos. Payne (2008) cita estudo de 1978 conduzido por Berman e McLaughlin cujas constatações apontam para os fatores

determinantes, quando se trata de mudanças educacionais. Os autores alertam que não basta uma preparação precedendo a implementação, o que seria necessário, mas ineficaz se feito isoladamente de outras ações. Para obter efetividade, a formação precisa ser concreta, baseada nas necessidades do professor, a assistência deve ser oferecida na sala de aula, com possibilidade do professor poder observar projetos similares em outras escolas, ocorrendo a promoção de encontros cujo foco seja os problemas práticos do cotidiano e que, por fim, os diretores deveriam participar do processo de formação e os professores deveriam ter a oportunidade de se envolver no processo de tomada de decisão (PAYNE, 2008, p. 179).

A mudança implica empreender uma jornada de aprendizado e se tornar proficiente em algo novo, desconhecido (ELMORE, 2007; FULLAN, 2016). No caso da escola, são seus membros adultos que são chamados a realizar tal jornada. Quando se trata de estabelecer programas e iniciativas de formação dos professores, os estudos na área da andragogia revelam que a maneira do adulto aprender difere da maneira de crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Em muitas experiências de mudança, o avanço foi alcançado de forma inconstante e desigual e a mudança em si não conseguiu ter o alcance ou abrangência desejada. Uma das razões para que isso aconteça reside no fato de que adultos, na escola, aprendem não por meio da leitura de relatórios de pesquisa, ouvindo palestras ou participando de workshops. Na verdade, a aprendizagem de adultos se realiza principalmente por meio da observação, da escuta e do aprender uns com os outros, com os colegas de profissão. Nessa circunstância, a experiência da partilha e dos diálogos em torno de temas relacionados com os desafios da prática pedagógica traz melhores resultados que apresentação de novas teorias. A escola aprendente inclui uma mudança de postura do professor, que passa a ver a si mesmo como atuando em uma teia de relações profissionais que fazem com que questões ligadas à qualidade do ensino tornem-se um tema de debates públicos (ELMORE, 2007, p. 31.34).

Segundo a posição adotada por Elmore, os professores tendem a aprender mais “fazendo observação direta da prática e da tentativa e erro em suas próprias salas de aula do que aprendem de descrições abstratas sobre o ensino” (ELMORE, 2007, p. 38). Elmore acrescenta que os professores precisam ser motivados mediante apresentação de razões realmente convincentes para que venham a alterar suas práticas, sendo a melhor delas o fato de que os alunos irão aprender melhor. Precisam ainda do *feedback*, de fontes que eles confiam, de que os alunos estão realmente aprendendo aquilo que lhes está sendo ensinado (ELMORE, 2007). Outros elementos relacionados com o modo pelo qual o adulto aprende são: prática colaborativa nas escolas, redes de contato entre as escolas, ativa participação dos líderes escolares, coerência entre prática e conteúdo, uso da avaliação, monitoramento do

resultado dos alunos na aprendizagem, interação social entre os docentes em torno de questões pedagógicas, apoio para adoção de novas práticas. A prática, as crenças e os valores mudam em conjunto. São as práticas, e não exortações, que possuem força para mudar as atitudes e os procedimentos, mas não as práticas por si só, e sim a reflexão sobre antigas e novas práticas (ELMORE, 2007, p. 96; FULLAN, 2016, p. 39).

Isso pode ser corroborado mediante o depoimento de um dos participantes de um estudo sobre um projeto de mudanças curriculares, implantado na Inglaterra, que assim se pronunciou: “prefiro exercer influência sobre os meus colegas através de ações e não através de palavras; é preferível persuadi-los pelo exemplo”. Outro colega declarou: “tentarei, na medida do possível, pôr eu próprio em prática o processo de inovação, para que daí se possam tirar algumas conclusões e para que os outros se sintam mais confiantes”. A conclusão apontada pelo estudo foi de que professores estariam mais abertos a integrar e assumir a proposta de mudança se soubessem que outros colegas já estavam envolvidos (EARLEY; FLETCHER-CAMPBELL, 1989, *apud* GLATTER, 1999, p. 153), o que é também sinalizador da forma como os adultos preferem aprender.

Na mesma linha, Velzen indica que

É necessário, igualmente, proporcionar formação continuada e apoio técnico, com ênfase especial nas estratégias de resolução de problemas (*problem solving*), e colocando em segundo plano a transmissão de conhecimentos. Através dos professores e dos diretores, é preciso centrar a atenção na aprendizagem crítico-reflexiva (VELZEN, 1997, p. 6).

Para Canário (1999, p. 185), escolas, *locus* onde acontecem as mudanças, “estão condenadas à inovação e a fazê-lo num contexto estrutural de penúria de recursos”. A possibilidade de êxito da mudança implica engajamento reflexivo por parte do docente: “não é necessário convencer os professores a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma voluntarista, mas sim favorecer situações que lhes permitam aprender a *pensar e agir de forma diferente*, à escala do estabelecimento de ensino, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional” (CANÁRIO, 1999, p. 185).

Tendo em conta o mesmo ponto de vista, Fullan destaca que o *locus* mais indicado para o desenvolvimento profissional docente é o próprio contexto da sala de aula, isto é, os temas de reflexão e discussão precisam estar ligados aos problemas relacionados com a interação entre docentes, alunos e conhecimento. Sugere ainda que o aprender aconteça *na* sala de aula, ambiente onde eles atuam. Tal princípio implica abrir as portas das salas e das

escolas para que sejam espaços de aprendizado, onde o professor¹⁰ possa observar e ser observado por outros colegas e em outras escolas (FULLAN, 2016, p. 121).

Muitos programas de mudança surgem para responder à pergunta “De que precisamos?” sem antes responder a pergunta “do que somos capazes?” (PAYNE, 2008, p. 173), sinalizando uma preocupação voltada mais para o que se deseja alcançar ou mudar sem dedicar a atenção e o estudo a respeito das reais capacidades para efetivamente atingir aquilo que se planeja (PAYNE, 2008, p. 173). Para equacionar de forma mais equilibrada tais tensões, é necessário pensar realisticamente o que é possível ser feito de acordo com os recursos que existem (PAYNE, 2008, p. 188).

A ausência desse questionamento pode estar na base do fato evidenciado em estudos que apontam que muitos dos que propõem reformas ou adoção de programas reconhecem, após anos, que subestimaram as dificuldades envolvidas em mudanças reais (PAYNE, 2008, p. 180). Em algumas experiências analisadas, os propositores depararam-se com o fato de que “foi preciso onze anos a mais do que esperavam para alcançar certos objetivos do programa e que não previram os múltiplos e complexos problemas encontrados tanto na escola como fora das mesmas” (PAYNE, 2008, p. 181).

2.13 Poder, liderança e participação: a dimensão política da mudança

A gestão de projetos de mudança requer compromisso e envolvimento de todos os membros de uma determinada organização. Entretanto, as pessoas ocupam posições definidas nas organizações e estabelecem redes complexas de relacionamentos e de distribuição de poder que mergulham em fontes distintas de legitimidade, fazendo com que a condução da mudança não se decida num vazio nem político, nem social. Em virtude das relações políticas, formas diversificadas de parceria são criadas “entre os vários atores sociais que intervêm na instituição escolar, investindo-os com um poder efetivo de regulação das atividades escolares de pilotagem dos projetos educativos” (NÓVOA, 1999, p. 36).

Em se tratando daqueles que ocupam papéis definidos de liderança¹¹, esse princípio ganha ainda maior propriedade. As relações entre liderança, exercício do poder, participação, estilos de liderança e condução da mudança é o tema desse tópico.

¹⁰ Existe uma barreira cultural bastante forte à adoção desse tipo de proposta: a natureza solitária do trabalho do professor em sala de aula que muitas vezes causa um isolamento exagerado. O tema será retomado adiante neste estudo.

As escolas e seus profissionais reivindicam sempre um razoável nível de autonomia e normalmente preservam seus valores e interesses, sejam eles pessoais, sejam coletivos. Projetos de mudança, qualquer que seja sua origem, são susceptíveis de gerar conflitos de valores e interesses; sob esta perspectiva, a gestão da mudança demanda grande empenho na negociação sobre as mais variadas problemáticas implicadas na proposta.

O trabalho na busca do estabelecimento de pontos de acordo apresenta-se como ação fundamental nas negociações envolvidas na gestão da mudança, fazendo com que os referidos conflitos sejam assumidos e transformados em oportunidades de melhoria e construção da proposta inicial.

A percepção sobre a centralidade ocupada pelo tema da participação nos processos de decisão relativa às mudanças educacionais mostrou-se presente em um dos momentos mais dramáticos do século passado. Na esteira do final da segunda guerra mundial, vários países voltaram-se para propor reformas e mudanças em seus sistemas educacionais.

Um dos princípios que orientava essas propostas intuía que “qualquer reforma que se pretenda realizar, na esfera da educação ou em outro setor do bem-estar nacional, exige o consentimento de todos os interessados” (KANDEL, 1960, p. 13).

O Ministro da Educação da Nova Zelândia defendeu a importância do mesmo princípio, em outubro de 1944, em uma conferência de representantes de cerca de sessenta entidades, realizada a fim de tratar de temáticas relativas aos conflitos educacionais surgidos no pós-guerra. Assim pronunciou-se o ministro: "está se tornando cada vez mais evidente, não só na Nova Zelândia como em toda a Comunidade Britânica, que depois da guerra tem de haver grande expansão do âmbito da educação, especialmente para torná-la acessível aos que estão aquém dos limites da educação compulsória. É igualmente evidente que os verdadeiros progressos da educação, conquanto possam ser promovidos pelo governo, *não podem irradiar exclusivamente de uma autoridade central*. A grande maioria das pessoas precisa não só compreender o que se passa, como também tomar parte ativa na elaboração de um sistema nacional que convenha a elas e a seus filhos” (KANDEL, 1960, p. 15, grifos nossos).

Participação e liderança são temas que se influenciam mutuamente. Em estudos sobre a mudança, a noção de liderança é entendida em termos da “capacidade de levar o outro

¹¹ O termo liderança será utilizado aqui segundo a compreensão de “influência regular”, apontada por Thurler, segundo a qual o líder é “aquele que exerce uma liderança em um determinado contexto” (THURLER, 2001, p. 141), liderança é uma “influência regular, exercida por uma pessoa (ou um grupo restrito) sobre as decisões e ações de um grupo mais amplo. As duas noções, portanto, são amplas e indicam que não se identificam com as posições de autoridade formal ou oficial, pois qualquer membro de um grupo exerce algum tipo de influência e os líderes podem aliar-se ou combater-se, dividindo zonas de influência em um estabelecimento escolar.

a implicar-se ativa e voluntariamente com a finalidade de alcançar objetivos coletivos” (THURLER, 2001, p. 142).

As formas de influência da liderança podem variar ao longo das etapas de um processo de mudança. Na fase inicial, ela atua no sentido de ajudar as pessoas a se envolver na projeção e concepção do futuro que desejam, criando projetos, formulando objetivos. Na fase da aplicação do projeto, ela ajuda a identificar prioridades, construir o sentido, identificar elementos culturais centrais para superar obstáculos ou barreiras, sob o ponto de vista estratégico e tático (THURLER, 2001).

Hargreaves (2009, p. 33) afirma ter sido extremamente raro de se ver uma estratégia de desenvolvimento de liderança sustentável conectada com a implementação da mudança. Entretanto, a mudança sustentável não acontece sem o engajamento do líder. Assim, projetos que tiveram o apoio ativo e o engajamento do diretor tiveram maior probabilidade de avançar (FULLAN, 2016), o que se explica pelo fato de que os líderes são chamados a realizar seu trabalho em conexão com os objetivos centrais da instituição (ELMORE, 2007, p. 66). Sua influência sobre a mudança varia de acordo com sua identificação com o projeto, de quão competentes eles são na direção da aplicação do projeto, de como negociam propostas, da forma como destinam os recursos e conferem legitimidade ao projeto junto aos membros do grupo.

Ao longo dos vários momentos que compõem a história da mudança, o papel da liderança tem sido percebido de formas variadas. Os professores do programa “Mudança em Tempo” (HARGREAVES, 2009) lembram de seus líderes na época do otimismo e da inovação (O Primeiro Caminho) como possuidores de temperamento memorável, seja para o bem ou para o mal. Eles conheciam cada um pessoalmente, imprimiam sua marca em suas escolas, eram fortemente apegados às mesmas e permaneciam nelas por longo período.

Na época do Segundo Caminho ou da padronização, os professores viam seus líderes como anônimos gerentes intercambiáveis que frequentemente encontravam-se em reuniões externas ou eram consumidos por montanhas de papelada e trabalho burocrático em seus escritórios. Eles iam e vinham freneticamente e eram mais vistos como dedicados burocratas a aplicar mandados das secretarias ou desenvolvendo suas próprias carreiras do que como apoiando e liderando suas escolas.

No Terceiro Caminho da mudança educacional, o papel da liderança passou a receber maior atenção, mas nem sempre de forma relacionada a outros aspectos da estratégia da mudança. Esse aumento de atenção à liderança foi acelerado em meio à tempestade perfeita de uma retirada em massa da geração *baby boomer*, com poucos sucessores para ocupar os

espaços abertos; uma missão diferente nessa jovem geração de líderes potenciais, o que inclui mais mulheres, é mais assertiva quando se trata de suas próprias necessidades e mais preocupada com a manutenção do equilíbrio entre vida profissional e vida particular; soma-se a isso um ambiente de mudança que faz com que os líderes atuantes fiquem tão sobrecarregados e vulneráveis que aqueles que deveriam ser promovidos demonstram relutância em assumir o trabalho (HARGREAVES, 2009, p. 33-34).

De que maneira os líderes exercem sua liderança? O exercício da liderança pode ser realizado de acordo com estilos e formas variadas. Dada a controvérsia que toda mudança frequentemente provoca, faz-se importante elaborar uma permanente e bem desenhada estratégia, mas isso apenas não basta. Os que são responsáveis pela condução da proposta precisam ter a capacidade de aprender ao longo do caminho, visto que nem todos os resultados podem ser antecipados. Isso significa saber ajustar o projeto mediante o rápido aprendizado sobre o que está e o que não está funcionando bem e perceber como o ambiente está reagindo. Em poucas palavras, as pessoas e o grupo precisam exercitar o que a literatura chama de liderança adaptativa (HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009; BARBER, 2009, p. 80).

Outro aspecto do exercício da liderança que se encontra presente na literatura relaciona-a com a ideia de influenciar culturas, normas e práticas através da sua aplicação concreta, mais do que através de argumentos. Nesta perspectiva, os melhores líderes combinam estilos diferentes como uma *liderança de transformação*, isto é, apontando ou sugerindo rumos e visão de futuro, com uma *liderança de transação*, isto é, a realização de ações mais próximas e concretas (CANÁRIO, 1999, p. 185).

O encaminhamento da questão da variedade de formas aponta ainda para a adoção de um outro estilo: o da liderança distribuída. Esse estilo cria amplos canais de desenvolvimento e valorização das competências nas pessoas. Os futuros líderes irão ocupar as posições que se fizerem vacantes e darão prosseguimento e sustentabilidade ao projeto de mudança.

O estilo de liderança compartilhada ou distribuída baseia-se no princípio segundo o qual dificilmente “uma única pessoa tem condições de garantir a totalidade da liderança necessária” (THURLER, 2001, p. 147), o que conduz à divisão de responsabilidades, tendo em conta as identidades, os projetos e as competências individuais. Existe, entretanto, uma outra razão, de ordem estratégica para justificar o recurso à distribuição da liderança, qual seja, a dificuldade de “pedir aos membros de um corpo docente para se envolverem em um processo comum e participativo sem lhes ceder uma parte de poder [...] sendo, então, mais

sensato e equitativo reconhecer o direito de mais de uma pessoa exercer influência” (THURLER, 2001, p. 147).

Segundo o estilo da liderança distribuída ou partilhada, o líder assume a responsabilidade de criar uma cultura comum apoiada num conjunto de valores, símbolos e rituais. Esse estilo implica na existência de múltiplas fontes de orientação e guia, pautadas pela partilha da mesma cultura (ELMORE, 2007).

O estilo da liderança distribuída permite que a mudança aconteça por meio dos professores e que ela seja conduzida através deles. O processo de mudar torna-se, assim, parte integral do desenvolvimento pedagógico e curricular mais do que uma maneira de implementar uma reforma imposta externamente (HARGREAVES, 2009, p. 34-35). Isso implica em investir no desenvolvimento de lideranças desde as etapas iniciais do processo. É esse o estilo e o trabalho adotado em países como a Finlândia. Ali, exige-se que todos os que venham a ocupar posições de liderança educacional tenham experiência na docência e ainda exerçam essa atividade em algum período de seu tempo de trabalho. Sendo guiados pelo princípio da responsabilidade coletiva, mais do que pela responsabilidade administrativa, se os líderes precisam faltar ao trabalho por algum motivo, os professores assumem o controle, porque existe de fato o senso de que a escola pertence a todos (HARGREAVES, 2009).

A distribuição da liderança postula uma alteração na percepção dos líderes tradicionais: “se percebe que, ao distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder - já que não se pode perder o que não se tem - mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola” (PARO, 1995, p. 52).

Assim como para outros aspectos relacionados à gestão da mudança, o estilo de liderança a ser adotado no processo depende do contexto da organização, do momento histórico vivido pela mesma com suas necessidades e exigências (PAYNE, 2008, p. 198).

Dentre as figuras que exercem liderança no ambiente da escola, merece destaque a atuação do diretor escolar. No texto acima citado, Paro (1995) discute a contradição na qual se encontra a figura do diretor e apresenta premissas para a transformação da sua atuação no interior da escola, reconfigurando seu papel e sua autoridade a fim de ampliar a natureza participativa da escola, com o conseqüente incremento do comprometimento e responsabilidade dos vários grupos que compõem a mesma instituição escolar.

Fullan (2016) aponta que, enquanto as pesquisas sobre a melhoria da escola já vêm acontecendo ao longo dos últimos quarenta anos, estudos sistemáticos sobre a atividade concreta dos diretores e sua relação com a estabilidade e a mudança é bastante recente. Ele

considera uma ironia que, enquanto as expectativas por mudança aumentam, a diretoria da escola, em si mesma, encontra-se sobrecarregada, de forma que se torna praticamente impossível cumprir a promessa de uma reforma sustentável e largamente difundida. Tal posicionamento encontra respaldo parcial nos resultados de uma pesquisa, realizada com diretores do estado de Vermont, que indica que 22% deles estavam empregados no outono de 1984 e deixaram a função no ano seguinte. Entrevistas com esses diretores indicaram que as suas insatisfações incluíam políticas educacionais e administração, ausência de êxito, sacrifícios na vida pessoal, falta de oportunidades de crescimento, falta de reconhecimento e baixo nível de responsabilidade, relações com os subordinados, além de falta de apoio dos superiores (DUKE, *apud* FULLAN, 2016). A mensagem não poderia ser mais clara: os diretores escolares precisam de autonomia e apoio na realização de seu trabalho.

Quando se trata da gestão da mudança, esta é uma das tarefas que disputam a atenção do diretor de escola. O mesmo situa-se exatamente no meio das relações entre os docentes e as ideias ou propostas externas. De fato, ao longo dos últimos anos, o trabalho do diretor tornou-se dramaticamente mais complexo e sobrecarregado (FULLAN, 2016).

Basicamente, Fullan (2016) propõe que o diretor assuma o papel de líder que aprende. O exercício do estilo da liderança transformadora não influencia os resultados da aprendizagem dos alunos, como o faz a liderança pedagógica (FULLAN, 2016, p. 133), pois a prática desse último estilo busca influir na cultura da escola para aumentar a colaboração entre os docentes e alterar a forma como eles impactam a aprendizagem dos alunos. O ato de liderar a aprendizagem dos professores traduz-se em tomar uma atitude proativa, em estar envolvido com os docentes, de tal forma que tanto uns quanto outros estão igualmente aprendendo (FULLAN, 2016). Agindo dessa forma, o diretor demonstra que a aprendizagem dos professores e a sua própria constituem sua prioridade. Deriva dessa prioridade o efeito de seu trabalho sobre a cultura, que é indireto, mas explicitamente centrado em ações que intensificam o aprendizado dos alunos e dos professores (FULLAN, 2016). A prioridade assumida pelo diretor pode ser traduzida no fato dele estabelecer como sua primeira tarefa o empenho em aprimorar os conhecimentos e habilidades das pessoas na escola.

Segundo a posição que Fullan defende, os diretores precisam assumir e exercer o papel de líder pedagógico e não serem vistos ou atuarem como executivos. Quando falta aos líderes educacionais clara ideia dos objetivos *educacionais* que pautam seu trabalho, eles não estarão aptos a motivar e mobilizar os outros membros da comunidade educativa para a centralidade do trabalho pedagógico.

À medida que as fronteiras que separam a escola e o contexto externo tornam-se cada vez mais permeáveis, o empenho em trazer melhoria para a escola implica em entender que tal objetivo não pode ser alcançado se separado da busca do cultivo da melhoria em todas as escolas da rede ou do sistema. As escolas de uma rede ou de um sistema precisam desenvolver-se conjuntamente (FULLAN, 2016, p. 120; HARGREAVES, 2006). Dito de outra forma, o progresso e melhoria de uma unidade escolar é um fenômeno organizacional e, portanto, uma questão que envolve e atinge o conjunto das escolas do sistema do qual faz parte. Consequentemente, o diretor desempenha papel vital tanto no nível interno quanto externo à escola (FULLAN, 2016, p. 137).

Como já indicado, os gestores escolares desenvolvem seu trabalho sob forte e diversos tipos de pressões, o que agrava a dificuldade de liderarem a gestão da mudança. Huberman e Miles (1984, p. 277 *apud* GLATTER, 1999) indicam que, mesmo num ambiente marcado por tais características, é possível identificar posturas que colaboram para o êxito do trabalho desses gestores:

Conheciam bem os projetos, toleravam poucas mudanças na sua concepção original, proporcionavam um apoio positivo, levavam os utilizadores a aceitarem ou a empenharem-se na prática, asseguravam a continuidade do pessoal docente e da liderança e protegiam a inovação de quaisquer perturbações externas.

Outro conjunto de propostas e orientações para o trabalho do diretor emerge da análise da literatura e de estudos de caso sobre gestão da mudança ao nível escolar, coletado pelo *International School Improvement Project* (CERI-OCDE) e apresentados por Glatter (1999):

1. Entender os contextos existentes, internos e externos.
2. Tomar claro o seu próprio empenho nos projetos que apoiam: dar-lhes tempo e atenção.
3. Não deixar, contudo, que pareçam projetos pessoais: apoiar e empenhar-se, diluindo uma identificação pessoal com o projeto.
4. Assegurar a divulgação dos objetivos do projeto no seio da comunidade escolar, particularmente os seus benefícios educacionais, quer a iniciativa parta da gestão quer do grupo de professores.
5. Fazer o possível para promover incentivos e evitar desmotivações, sublinhando os efeitos positivos do projeto e relativizando as suas consequências negativas.
6. Tentar assegurar e distribuir os recursos humanos e materiais, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos conhecimentos e dos métodos necessários ao sucesso do projeto.
7. Criar novas estruturas e equipas adequadas ao desenvolvimento do projeto.
8. Assegurar a pertinência das soluções propostas e da planificação da ação, estabelecendo tempos próprios para as atividades a realizar.
9. Ter em conta a ambiguidade que caracteriza o mundo organizacional, manifestando confiança para correr riscos e para encorajar uma atitude inovadora junto dos colegas.

10. Finalmente, ter em conta a importância de manter uma certa estabilidade durante a implementação do processo de mudança. Os atos heroicos ou teatrais não produzem efeitos mais eficazes do que sistemas estáveis de funcionamento (GLATTER, 1999, p. 149-150).

Thurler (1998) aponta que o trabalho do diretor escolar na gestão da mudança ganha força e eficácia ao estabelecer “prioridades claramente definidas, partilhadas, abertamente formuladas, anunciadas, identificáveis através da organização dos espaços e das classes, dos ritmos do ano escolar, dos rituais”.

2.14 Docentes no processo da mudança

A eficácia de uma proposta de mudança na educação implica e postula a crescente compreensão dessa proposta de mudança por parte daqueles que nela serão envolvidos, a fim de que se alcance apoio e mobilização de todos:

Projetos de inovação em grande escala, nacionais ou estaduais, precisam de lideranças claras e objetivas que possam traduzi-los em nível local e da unidade escolar. (...) É preciso assegurar que o corpo docente discuta sobre os conceitos educacionais subjacentes à proposta de mudança. Assim, todos irão compreender os aspectos que a reforma envolve. Todas as lideranças existentes na escola devem ser mobilizadas, criando uma sólida base de apoio para a reforma (VELZEN, 1997, p. 5).

Conforme já foi observado em outros tópicos deste estudo, a proposta da mudança gera tensões, desequilibra relações de poder e causa conflitos entre os que são por ela atingidos, dentre os quais encontram-se os docentes. O papel dos professores nesse processo é central, conforme estudos vêm apontando desde os anos oitenta, uma vez que “a sorte de uma inovação educativa depende do que os professores pensam e fazem dela, porque são eles que as aplicam junto a seus alunos e em sua maneira de conceber e de administrar cotidianamente situações de ensino-aprendizagem” (THURLER, 2001, p. 13). O fato é que se os professores não forem feitos parceiros do processo de mudança, esse certamente fracassará (FULLAN, 2016, p. 63). Em certo sentido, a mudança educacional depende do que o professor faz e pensa, razão pela qual seu genuíno apoio ao projeto de mudança está relacionado diretamente com altos níveis de implementação (PAYNE, 2008, p. 176).

Já foi observado previamente que “a implementação é a chave do processo de mudança e o professor como implementador aparece como figura central para sua efetivação” (FULLAN, 2016, p. 13.75) bem como a qualidade do exercício da profissão docente (THURLER, 2001, p. 13).

Para Torres, estabelecer propostas de mudança na educação implica em perceber o protagonismo dos professores na referida mudança, pelo menos quando se entende o sistema educacional escolar – e a relação ensino-aprendizagem – como um sistema organizado essencialmente ao redor de pessoas (não de máquinas ou de tecnologias). Nessa linha de reflexão, os professores não são um ator, entre outros, do processo da mudança educacional; eles encarnam a proposta curricular e pedagógica: suas crenças, saberes, valores, competências e atuações são mais definidores sobre o que e como se ensina (e aprende) na aula, que o currículo prescrito (o currículo-documento). Reconhecer “a importância do docente sobre o currículo real e a pedagogia real e sobre a mudança educacional no meio escolar, implica, para os reformadores e para os próprios docentes, reconhecer a prioridade de contar com docentes profissionais”¹² (TORRES, 2000).

Hargreaves (2009) destaca, nessa mesma linha, que normalmente os docentes são considerados como os árbitros finais sobre a mudança educacional, a porta da sala de aula funcionando como o portal para a implementação ou a ponte levadiça que freia a mudança. Segundo o autor, nenhuma teoria da mudança educacional sustentável pode ignorar os docentes, cujo envolvimento precisa acontecer não apenas na esfera de cumprimento de questões pedagógicas, mas também na determinação das finalidades básicas do seu trabalho.

Muitos identificam na postura de resistência dos docentes a causa raiz do fracasso de muitos projetos de mudança, mas a resistência não ocorre necessariamente por razões ilegítimas. A mudança convida a todos a alterar ou trocar suas rotinas testadas e conhecidas por inovações que não deram ainda sinais ou provas da eficiência e da eficácia que eles já conhecem; isso, sem dúvida, significa propor-lhes passar por riscos e esforços aos quais eles não se abrem de forma tão natural assim. Em contraste, professores também têm demonstrado a capacidade de aderir às mudanças de forma crítica, redefinindo-as e adaptando-as às suas prioridades e escolhas (HARGREAVES, 2009).

Vários autores entendem que haveria maior envolvimento dos professores desde que se lhes proporcionassem mais oportunidades de participação no processo decisório relativos à mudança (THURLER 2001).

O professor passa pelo mesmo processo de construção e aquisição do sentido da mudança que abordamos previamente. Enfatize-se que, nesse percurso, a construção do sentido, por sua parte, resulta fortemente influenciada pela cultura, pela dinâmica, pelo clima

¹² *Professionalismo* implica em atributos como autonomia, domínio e competência teórico-prática no próprio campo de atuação, capacidade para decidir com base em informações, antecipar os resultados dessas decisões e refletir criticamente sobre a própria ação (TORRES, 2000).

e pelo funcionamento da escola onde ele atua, seu principal local de trabalho e onde passa grande quantidade de horas do seu cotidiano (THURLER, 2001). As questões relativas às condições, às culturas e ao funcionamento preexistente do local onde o docente trabalha recebem pouca atenção na consideração sobre a sentido da mudança para os professores (THURLER, 2001, p. 21). E quando se trata da questão do sentido, a grande variável encontra-se em saber se e como as autoridades governamentais investem na qualificação dos professores (FULLAN, 2016, p. 65).

A realidade do cotidiano do professor é marcada pelo que costuma ser nomeado como “a pressão da sala de aula” (FULLAN, 2016, p. 22), um conjunto de situações e fatores que não contribuem para que o professor se motive e se engaje no processo da mudança. Tal pressão afeta o trabalho docente de variadas formas: atrai seu foco para os fatos do dia a dia e reduz a perspectiva de longo termo; isola-os de outros adultos, dificultando especialmente interações significativas com outros colegas; exaure sua energia; limita sua oportunidade para reflexão contínua (FULLAN, 2016). Esse conjunto de elementos tem provocado uma erosão da profissão, gerando crescente desinteresse para o trabalho nas escolas. Essas condições de trabalho que afetam a atuação docente devem levar os diretores a promover uma cultura colaborativa na escola, o que se mostra ainda mais importante devido ao fato que o professor é geralmente a fonte preferida de novas ideias para outros professores (FULLAN, 2016, p. 62).

As circunstâncias que cercam o trabalho docente, incluindo a crescente pressão do movimento da responsabilização (*accountability*) e a ausência de envolvimento na abordagem de problemas da escola em sua totalidade, exigem muito em termos de expectativas ao redor de um rendimento ótimo de todos os estudantes, mas oferece pouco no que tange ao reduzido tempo para planejamento, discussões pedagógicas, reflexão, sem mencionar algum tipo de recompensa (FULLAN, 2016, p. 99-100). Já se destacou anteriormente como muitas das propostas de formação e qualificação do docente estão desvinculadas da prática pedagógica, deixando de prepará-lo para atuar de forma mais eficaz na sala de aula. O isolamento do trabalho do professor faz com que ele tenha que lidar com suas angústias, ansiedades e desafios privadamente, solitariamente. Estudos realizados entre os anos oitenta e noventa indicavam que os professores em geral não eram envolvidos na abordagem de problemas da escola como um todo. Com intensificação e sobrecarga do trabalho, além de pouco tempo para aprendizagem, eles se sentem como marionetes (FULLAN, 2016, p. 103 e 105).

Os professores precisam aumentar sua capacidade de lidar com a mudança porque, se não o fizerem, continuarão a ser vitimizados pela inexorável intromissão de forças externas de

mudança. Uma das medidas a serem tomadas nessa direção consiste em superar o isolamento que marca a atuação dos docentes. A interação entre os professores e o exercício da colegialidade aparecem como importantes fatores para o êxito da mudança:

O grau da mudança está fortemente relacionado com a proporção ou extensão mediante a qual os docentes interagem entre si e com outros. A frequência da comunicação e do apoio recíproco entre os professores tem sido indicado como um forte indicador do sucesso da implementação (FULLAN, 2016, p. 107).

Entretanto, ainda há forte resistência dos professores à desprivatização da sala de aula (FULLAN, 2016, p. 118).

Analisando a questão da atuação dos professores e da sua situação de trabalho na realidade educacional da Turquia, Vatanartiran e Örüciü asseveram que

Defensores da descentralização no campo da definição de políticas educacionais argumentam que o processo de ensinar é complexo e dinâmico e que a tomada de decisão sobre o que acontece na sala de aula deveria, por consequência, ficar a critério do professor na sala de aula, ou no mínimo em algum espaço no interior da escola.

Esse grupo de defensores também afirma que os docentes conhecem, mais e melhor que autoridades centrais, as exigências do processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula. Afirmam ainda que a autonomia e o arbítrio de unidades no nível mais inferior do sistema educacional, referindo-se às escolas e aos atores em seu ambiente, encontram-se muitas vezes coagidos por autoridades de esfera mais elevada. Se tais restrições viessem a ser suspensas e as escolas (professores em particular) fossem empoderados e dispusessem de maior autonomia para usar e aplicar o conhecimento de que são detentores, então eles poderiam realizar seu trabalho de forma diferente e melhor (HANNAWAY, 1993, p. 137). De fato, essa discussão lança luz sobre a presente situação de esforços do Estado e seu empenho na reforma do sistema educacional na Turquia. Dada a burocracia centralizadora, as escolas não possuem espaço suficiente nem mesmo para controlar seus próprios planos orçamentários, realizar modificações nos seus currículos ou para contratar novos professores. Qualquer simples processo é determinado pelo ministério; consequentemente, as iniciativas de reforma são lentas (VATANARTIRAN & ÖRÜCÜ, 2014, p. 143-144).

Propostas de mudança em grande escala, nas quais as escolas e os professores são considerados exclusivamente como agentes executores de uma política com a qual não se identificam, têm resultado em fracasso. Cada membro de um grupo envolvido em um processo de mudança – professor, diretor, pais – interpreta à sua própria maneira as mensagens emitidas, sobretudo as governamentais. Por isso é preciso comunicar-se claramente, de forma inequívoca e com muitos exemplos concretos. Deve ficar evidente o que cada um ganhará com a mudança e o que perderá. De forma especial, e no que diz respeito aos professores, é importante que lhes seja concedido tempo suficiente para experimentar e assimilar a nova situação (VELZEN, 1997).

Desde que toda mudança e proposta de melhoria requerem a disposição das pessoas em buscar a realização de um objetivo que provavelmente implique uma significativa dose de esforço, de ação na incerteza, e de alteração de hábitos solidificados, parece claro que ela depende também e movimenta as motivações de indivíduos e grupos. Em escolas onde o professor enfrenta condições de trabalho já bastante desfavoráveis, propor mudanças, solicitar que se engajem em algo que é significativamente diferente do que estão habituados e pedir comprometimento pode revelar-se tarefa complexa e desafiadora sem que haja incentivos, fortes argumentos e motivação para que isso aconteça.

Nesse sentido, Elmore (2007) aponta que esse é um dos aspectos mais descuidados em processos de mudança e advoga a importância de um plano de incentivos que, acima de tudo, esteja relacionado com a melhoria da prática pedagógica, com avanços no aprendizado dos alunos e dos professores e que busque respostas para a questão sobre “que formas de incentivos podem engajar professores e líderes em processos de desenvolvimento profissional que melhore a prática pedagógica e seus resultados?” (ELMORE, 2007, p. 113).

Quando o trabalho em si mesmo já apresenta condições gratificantes, aumenta a probabilidade de que os incentivos oferecidos reforcem a disposição das pessoas em trabalharem coletivamente na busca da melhoria e da mudança. Condições gratificantes de trabalho significa obter satisfação em observar os “avanços dos alunos na aprendizagem, ter oportunidades em trabalhar com outros colegas na busca de soluções para questões relacionadas com o ensino e reconhecimento público do sucesso alcançado” (ELMORE, 2007, p. 115), associado à estabilidade nos recursos e fundos destinados à manutenção e avanço na melhoria da aprendizagem. A ausência de uma experiência de trabalho que represente um incentivo, recompensadora em si mesma e que não se mostra benéfica para a aprendizagem dos estudantes enfraquece os efeitos de qualquer plano de incentivos externos.

Além disso, um bom plano de incentivos a serem oferecidos pode ser vinculado a progressos, tanto individuais quanto coletivos, demonstrados pelos professores mediante a aquisição de novos conhecimentos, competências, estratégias e habilidades pedagógicas relacionadas com os objetivos de melhoria de aprendizagem dos alunos que a escola esteja buscando.

Analisando as medidas presentes nas reformas educacionais que ocorreram na América Latina e Caribe nas duas últimas décadas, Torres (2000) chama a atenção para o fato de que elas estabeleçam

Rupturas fundamentais na tradição escolar e docente, foram tomadas em geral sem consulta aos docentes e inclusive sem a informação mínima requerida. Não é casual que o enfrentamento reformas/docentes tenha se acentuado e generalizado na maioria dos países da região. A questão docente continua sendo o grande calcanhar de Aquiles da mudança educacional, subsistindo a falta de políticas e estratégias consistentes, integrais e profundas em torno do tema (TORRES, 2000, p. 28).

Na perspectiva defendida por Torres (2000), as propostas de mudança se caracterizaram por um marcante dualismo em torno da questão docente: valorização docente na retórica, mas negligência, desprezo e desconfiança na prática; “os docentes eram considerados como principais responsáveis pelas defasagens educacionais e da deterioração da qualidade da educação e, ao mesmo tempo, como salvadores e principais responsáveis pela melhoria de tal qualidade” (2000, p. 17); dessa maneira, os professores desempenham ou são tomados como obstáculo e ao mesmo tempo como atores centrais na gestão da mudança educacional.

Entretanto, de forma contraditória e paradoxal, as estratégias adotadas na maioria dos países que implementaram as reformas da década de noventa na América Latina negligenciaram a participação docente no processo de estabelecimento de consenso e de acordos para validação de tais políticas (TORRES, 2000), fato que novamente revela-se como fator que contribui para o fracasso ou insucesso das mudanças.

Torres aponta que a análise do discurso de reformadores geralmente apresenta os docentes como:

- despesa: os salários docentes representam entre 90% e 95% dos orçamentos educacionais dos países, o que permite uma margem bastante limitada para investimentos em melhoria e inovação, restando como alternativa o recurso a empréstimos internacionais, única fonte para introduzir qualidade e renovação;

- insumo: os docentes são um “recurso”, entre outros, no conjunto de insumos que compõem a educação (espaço, infraestrutura, equipamento, bibliotecas, textos) que passa a competir com os demais recursos;

- executores: propostas de mudança tendem a ver os docentes basicamente como executores (nem mesmo interlocutores) da política educacional a ser implementada;

- capacitandos: a capacitação aparece como etapa entre a elaboração da proposta de mudança e sua execução. Professores em geral constituem os principais destinatários dessa fase, “em disposição permanente de re-aprendizagem, re-ciclagem [...] e com capacidade não só para aprender em tempos curtos novos conhecimentos e técnicas, mas para aprender a ensiná-los” (TORRES, 2000);

- beneficiários: do ponto de vista de quem propõe as reformas, e sobretudo as reformas da década de noventa, estas são portadoras de diversos benefícios para os docentes, embora nem sempre valorizadas por estes, tais como: melhoria na infraestrutura e no equipamento dos estabelecimentos; provisão de livros de texto e outros materiais de ensino; “autonomia da escola, promoção da inovação local e de instâncias horizontais de intercâmbio, capacitação e planejamento (tudo o que foi reivindicação histórica dos docentes); oportunidades de aperfeiçoamento e profissionalização em serviço [...]; computadores na escola” (TORRES, 2000);

- responsáveis: o trabalho dos professores é considerado como fator decisivo para a baixa qualidade da educação ao mesmo tempo que responsável pela sua melhoria: “melhorar a educação” identifica-se basicamente com “melhorar o ensino”, o que implica em fazer avançar também o rendimento do aluno, situando este em torno da ação do docente. Nessa busca de melhoria da educação e do ensino, geralmente “se subvaloriza, a responsabilidade de quem desenha e conduz a política educacional e o sistema escolar em todos os níveis, assim como a responsabilidade coletiva de toda a sociedade em dita melhoria” (TORRES, 2000).

Em suma, o fato é que os professores realmente querem tomar parte e terem a percepção de serem ouvidos nas decisões que dizem respeito a questões que os afetam e que lhes interessa (PAYNE, 2009, p. 43). Independentemente da fonte ou origem da proposta de mudança, sua eficácia estará ligada à disposição dos docentes em desejar, querer a mudança e se engajarem na sua aplicação (THURLER, 2001).

Já mencionou-se nesse estudo que uma das marcas do trabalho docente é o isolamento, marca esta que se expressa na dificuldade de haver troca de experiências entre os professores (PAYNE, 2009, p. 26) e que é verbalizada muitas vezes na sentença: “faço meu trabalho, deixem-me em paz!”.

O individualismo que marca a cultura docente aparece como forte barreira à profissionalização (THURLER, 2001, p. 55 e 65). Thurler analisa que o ofício do professor inscreve-se num círculo que favorece o isolamento, uma profissão em cujo âmago da identidade profissional reside o individualismo, por isso “a cooperação profissional não corresponde ao funcionamento da maior parte dos professores e dos estabelecimentos” (THURLER, 2001, p. 59).

Thurler (1994) destaca a necessidade de compreensão da especificidade da natureza das relações no ambiente e no espaço escolar, fator essencial a um processo de mudança. A atenção a essa natureza aponta que “uma constatação de ineficácia só excepcionalmente resultará em mudança”. Se no ambiente empresarial uma constatação desse tipo conduz com

certa agilidade à adoção de medidas radicais (levando à reestruturação do pessoal e das práticas), no ambiente educacional as relações e diferenças interpessoais são gerenciadas de forma característica, sob a influência de um certa censura, que impede a discussão de determinados temas, que limita o julgamento aberto das questões e onde, por fim, tudo fica no mesmo.

O que resulta dessa dinâmica é que não se avança para a implantação de alterações dessa cultura, criando estruturas de colaboração que contribuam para a neutralização de defesas, para a apresentação de problemas sem o medo de melindrar, sem acusações, sem dramas, gerando um ambiente emocionalmente seguro onde os problemas encontrem pistas sobre como proceder para sua solução. O fato é que os professores em diversas circunstâncias “evitam falar com os colegas com receio do confronto” (PAYNE, 2008, p. 33) o que dificulta ou provoca a “ausência de diálogo profissional” (FULLAN, 2016, p. 104).

O outro lado da medalha do isolamento é que, ao mesmo tempo que *protege* de controvérsias, também cria barreiras a todo tipo de reconhecimento, de apoio e de evolução. Protegido de controvérsias, o docente também se priva de conhecer outros pontos de vista e formas de conduzir seu agir pedagógico. O isolamento obstrui a capacidade do professor em desenvolver uma prática reflexiva, impedindo o desenvolvimento profissional, voltando-se, assim, contra o sujeito que o vivencia e favorecendo o conservadorismo pedagógico (THURLER, 2001). Observe-se a esse respeito o ambiente da sala dos professores (retiro em face à batalha que muitas vezes é a sala de aula) e as trocas, diálogos e atitudes nos conselhos de classe. Sob a cultura do individualismo e do isolamento protetor, o debate ao redor das práticas pedagógicas retrocede ou estaciona a partir do momento que poderia gerar tensões, conflitos e desacordos.

Uma outra manifestação dessa cultura encontra-se na atitude defensiva do professor, no seu temor e na sua reserva quanto à avaliação aberta, de modo a evitar também sentir-se avaliado pelos colegas, o que o impede de saber o que eles pensam. Professores dificilmente se permitem a oportunidade de terem a presença de outros adultos em suas salas, menos ainda de se observarem mutuamente em seu agir e refletirem juntos sobre os dados e impressões coletados. Todas essas atitudes associam-se ao risco do julgamento e da desvalorização. Outra questão relaciona-se ao entendimento, presente em certas escolas e sistemas, de que tempo gasto longe da sala de aula e da prática de ensino é considerado como tempo que não foi gasto trabalhando.

Estudos já clássicos notaram que o isolamento dos professores nas salas de aula os conduz a desenvolver uma cultura da não inovação, cultura pautada no imediatismo, no

conservadorismo e no individualismo. Em resposta a esse problema, esforços têm sido feitos no sentido de promover maior colaboração entre os professores (HARGREAVES, 2009).

Escolas e sistemas que decidem mudar confrontam-se diretamente com o problema do isolamento dos professores e têm estabelecido programas de observação direta da prática nas escolas (liderança pedagógica) e na sala de aula (professores), adquirindo “formas e meios de feedback que não representem ameaças, críticas negativas ou julgamentos” (BARBER, 2009, p. 83).

O caminho e a estratégia para a superação dessa cultura do isolamento e o estabelecimento de uma cultura da cooperação profissional passa pelo investimento em uma nova lógica organizacional. Diante da grande barreira material da falta de tempo para que os docentes possam encontrar-se, é urgente abrir espaços para essas oportunidades de tempos de conversação e diálogo, prática que fomentará a cooperação e a interdependência. Maior importância precisaria ser conferida à problematização dos embates profissionais e à busca de soluções para os problemas de cunho pedagógico, forjando a cooperação profissional. Outros elementos que alterariam essa situação seriam a abertura para a melhoria e o comprometimento das lideranças escolares.

É nesse tipo de terreno que a proposta de mudança tende a dar frutos, pois o sentido da mudança é construído coletivamente, na interação; os personagens envolvidos não pensam sozinhos nem isoladamente, mas as questões são debatidas e decididas em conjunto. Para isso, a lógica organizacional, a cultura precisa conceder autonomia para que os atores da situação sintam-se seguros e apoiados na busca das soluções que melhor se adaptam ao contexto local e às suas capacidades (THURLER, 2001). A atuação do diretor escolar em relação ao estabelecimento de uma cultura de maior colaboração é fundamental (FULLAN, 2016, p. 132).

Para enfatizar a importância do conceito de comunidade de desenvolvimento ou aprendizagem profissional, Fullan retoma estudos que apontam para alguns elementos inter-relacionados: diálogo reflexivo, desprivatização da prática, foco na aprendizagem de todos os alunos, uma cultura de colaboração, busca coletiva pelas melhores soluções e práticas, orientação para mudar a prática, compromisso com a melhoria contínua e foco nos resultados (2016).

Diferenças entre estilos de ensino são inevitáveis e até mesmo benéficas para os alunos, o que demonstra que são recomendáveis. Assim, não se pretende que os professores de uma mesma escola utilizem estilos ou práticas uniformes, ainda que seja importante a colaboração e a partilha entre os colegas. Aquilo que a cultura da cooperação representa

ultrapassa a simples troca de informação entre os professores ou a busca de uma uniformização da prática pedagógica. A proposta refere-se à construção de um sentimento de comunidade, um ambiente que permite, estimula e favorece os professores a tentar “desenvolver expectativas positivas, apropriadas a todos os alunos, e que tentam desafiá-los e estimulá-los fazendo uso de informações obtidas durante discussões planejadas e coordenadas com outros professores” (GOOD; WEINSTEIN, 1999, p. 96).

Quando se trata de mudar a cultura, as dificuldades são bem maiores do que alterar estruturas físicas, não se tratando apenas de modificar o fazer, mas também a “forma de pensar sobre a natureza e o propósito do próprio trabalho” (ELMORE, 2007, p. 107). Fatores como a falta de investimento e de valorização da cooperação profissional entre os docentes, juntamente com a resistência de professores à desprivatização da sala de aula tornam o estabelecimento de uma nova cultura de cooperação mais difícil de ser implantada. Por outro lado, há indícios de que os docentes desejam ter mais contato com os colegas: em uma pesquisa sobre o pensamento dos professores a respeito do seu próprio trabalho, 54% disse que um bom colega é alguém com quem estariam dispostos a partilhar as experiências de sala de aula (FULLAN, 2016, p. 101).

Pesquisa recente da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) com professores no Brasil indica que entre os pontos positivos destaca-se o fato de que “80% dos entrevistados brasileiros afirmaram que há apoio entre colegas para a implementação de novas ideias no ambiente escolar”¹³.

A alteração da cultura do isolamento coloca diversas questões para os professores, entre as quais podem ser indicadas: busca-se a manutenção do equilíbrio das relações ou o diagnóstico sistemático dos problemas pedagógicos existentes e sua resolução? O que mais ocupa o tempo dos docentes nas salas de professores: as conversas sobre o tempo, os esportes, a culinária, os animais domésticos ou a partilha em torno de experiências pedagógicas e didáticas? (THURLER, 1994).

Segundo a visão de Velzen, a cultura da cooperação leva os professores a serem estimulados a aprender com as qualidades profissionais uns dos outros, num ambiente de escuta, diálogo e partilha onde podem descobrir quais são os critérios que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem em sua escola. O resultado é que a escola transforma-se em “uma oficina de trabalho” (VELZEN 1997, p. 6).

¹³ A informação é parte da pesquisa Professores e Líderes Escolares como Eternos Aprendizes (Talis, na sigla em inglês), que acaba de ser divulgada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). A Talis 2018 - maior pesquisa mundial de educadores - entrevistou 2.447 professores da educação básica e 184 diretores de escolas brasileiras.

O estabelecimento de uma cultura baseada na colaboração profissional favorece a comunicação e a cooperação, na qual os professores não mais se reconhecem como uma multidão de combatentes solitários, mas, ao contrário, como profissionais abertos e dispostos a se consultar, de forma permanente e contínua, sobre as temáticas que envolvem a ação pedagógica, sobre a adoção de novas práticas, sobre as questões tanto de ordem teórica quanto prática que emergem no cotidiano escolar (THURLER, 1994). O exercício da partilha profissional desenvolve e nutre a capacidade de debate, entendimento e negociação, trabalhando para a construção do consenso no que diz respeito a valores, normas, expectativas e crenças, ao ideal coletivo, à ideologia subjacente às escolhas feitas, à atitude a ser adotada diante de pressões internas e externas e a objetivos comuns (THURLER, 1994). De acordo com o crescimento dessa dinâmica, os professores intensificam seu compromisso e responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos (FULLAN, 2016).

Pesquisa envolvendo diferentes tipos de escolas em sua natureza e localização revelou que instituições educacionais somente demonstram capacidade de melhorar o rendimento na aprendizagem de seus alunos quando conseguem superar e romper o isolamento que caracteriza a atividade docente e caminha para um crescimento no planejamento e deliberação sobre suas ações de modo coletivo (ELMORE, 2007, p. 197; FULLAN, 2016).

Hargreaves (2009) corrobora essa posição, apontando que culturas colaborativas estão fortemente associadas ao progresso no êxito dos alunos. Essas culturas promovem aprendizado mútuo e fornecem apoio moral durante as dificuldades enfrentadas no processo de mudança. No contexto da Finlândia, professores trabalham em culturas profissionais baseadas na confiança, cooperação e responsabilidade em nome de todas as crianças, não apenas daquelas que estão em suas turmas. Entretanto, culturas colaborativas dependem fortemente da qualidade da liderança na escola e nas secretarias de educação, no compromisso de apoiar e orientar os esforços colaborativos dos docentes.

O grau de implementação de uma proposta de mudança está fortemente relacionado com o nível de interação, apoio mútuo, comunicação, partilha e ajuda entre os professores (FULLAN, 2016), ou seja, a colegialidade e a cooperação entre os docentes aumentam as possibilidades da eficácia da mudança.

Nesta seção foi possível analisar e discutir diversas temáticas implicadas na gestão da mudança educacional sob o ponto de vista conceitual, do significado, da história, das teorias, dos modelos e de questões como a cultura, o contexto, a política e a liderança, com especial atenção à atuação do professor. Apoiando-se nesse referencial e seguindo a

metodologia da análise de conteúdo, na próxima seção serão abordados e interpretados os dados levantados junto aos professores participantes do projeto Prática Eficaz das escolas da IMM.

3 OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*É bom pensar bem
É sábio planejar bem
E mais sábio do que tudo é fazer bem
(Provérbio persa)*

Nesta seção são abordadas as escolhas metodológicas que guiaram a pesquisa, abordando diversas questões que lhes são relativas e que se distribuem nos seguintes tópicos: a natureza qualitativa da pesquisa; os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados; o método de análise do material levantado; os limites do estudo; as formas de validação da pesquisa; uma reflexão sobre algumas fontes bibliográficas do estudo; e, por fim, a consideração metodológica do espaço escolar como organização e sua importância no processo da pesquisa.

3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

3.1.1 Pesquisa de natureza qualitativa

Bauer e Gaskell (2003) apontam quatro dimensões na investigação social. Estas dimensões descrevem o processo de pesquisa em termos de combinações de elementos por meio das referidas quatro dimensões. Primeiro, há o delineamento da pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos, (levantamento por amostragem, a observação participante, os estudos de caso, os experimentos e quase-experimentos). Segundo, há os métodos ou instrumentos de coleta de dados, tais como a entrevista, a observação e a busca de documentos. Terceiro, há os tratamentos analíticos dos dados, tais como a análise de conteúdo, a análise retórica a análise de discurso e a análise estatística. Finalmente, os interesses do conhecimento pautam-se pela ideia de que todas as quatro dimensões devem ser vistas como escolhas relativamente independentes no processo de pesquisa e que a escolha qualitativa ou quantitativa é primariamente uma decisão sobre a geração de dados e os métodos de análise, e só secundariamente uma escolha sobre o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento (BAUER; GASKELL, 2003, p. 20).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação de natureza qualitativa encontra sua origem no período compreendido entre o final do século XIX e a década inicial

do século XX, atingindo o seu ápice nas décadas de 1960 e 1970, mediante novos estudos e uma divulgação mais ampla.

Diante do objetivo dessa pesquisa, foi feita opção pelo uso da abordagem qualitativa, decorrente do fato de que, entre outros benefícios, o olhar qualitativo contribui para esclarecer e ilustrar dados quantitativos, aprofundar e ampliar as possibilidades de interpretação, abrir maiores perspectivas de entendimento do objeto de estudo, favorecer o entendimento dos vários níveis de percepção dos participantes no intuito de alargar a compreensão dos fenômenos vividos pelos respondentes e de aprofundar a questão de como eles percebem a realidade na qual se encontram inseridos (CÂMARA, 2013, p. 180).

Também tendo em vista as finalidades indicadas para esse estudo, Mendes indica que a análise qualitativa oferece condições de realizar a “demonstração lógica das relações entre conceitos e fenômenos, com o objetivo de explicar a dinâmica dessas relações em termos intersubjetivos” (MENDES, 2006, p. 11).

Na perspectiva de Gaskell, a compreensão de um fenômeno segundo a visão dos sujeitos que participam de uma pesquisa apresenta-se como uma das propriedades do método qualitativo, de forma especial em situações onde o que se busca é “o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” (GASKELL, 2002, p. 65). Godoy corrobora essa visão afirmando que a utilização dessa abordagem é recomendada em estudos que implicam a “obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos (...), procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Com relação aos dados sobre processos interativos entre pessoas num determinado contexto, Gaskell (2002, p. 65) ratifica a utilidade da pesquisa qualitativa no sentido de que esta ajuda a conhecer “os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Nas palavras de Prodanov e Freitas (2009), a pesquisa qualitativa tem como base a interpretação e atribuição de significados à fenômenos, onde os dados são principalmente descritivos, o que implica em uma análise indutiva dos mesmos.

Dentre os métodos e instrumentos utilizados na coleta de dados aplicados na pesquisa qualitativa podem ser colocados em destaque as entrevistas, os questionários, os

grupos focais, além da revisão sistemática de literatura. O conjunto desses métodos produz um volume de dados bastante extenso na forma de texto, os quais serão objeto de análise e de interpretação por parte do pesquisador.

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva. Os dados coletados são apresentados sobretudo na forma de palavras ou figuras mais do que em números. Tais dados podem ser introduzidos mediante entrevistas transcritas, notas de campo, fotografias, produções pessoais, depoimentos ou outros documentos. O pesquisador qualitativo empenha-se em considerar e analisar os dados em toda sua abrangência e riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma de registro ou transcrição. Na abordagem investigativa qualitativa nada é tido como trivial, mas qualquer manifestação carrega consigo a possibilidade de oferecer importantes elementos na compreensão do fenômeno pesquisado.

Na dinâmica da pesquisa qualitativa, as questões e os procedimentos emergem do próprio ambiente contextual onde ela se desenvolve, a coleta dos dados é frequentemente realizada no ambiente do participante, a análise dos dados procede mediante o uso da indução partindo das particularidades até chegar aos temas gerais e as interpretações sobre o significado dos dados são desenvolvidas pelo pesquisador. Desta forma, a pesquisa qualitativa adota a abordagem indutiva, lança foco no significado individual e considera a complexidade de uma situação (CRESWELL, 2007).

A análise dos dados ocorre mediante a adoção da indução, processo mediante o qual, partindo de dados particulares suficientemente constatados, chega-se à inferência de um princípio geral ou universal, não diretamente presente nas partes analisadas. O objetivo do procedimento indutivo consiste em apresentar conclusões cujo conteúdo revela-se mais amplo do que as premissas nas quais se basearam (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Um aspecto importante na abordagem de natureza qualitativa, em conexão com o recurso à indução, é que não existe a preocupação em comprovar hipóteses previamente elaboradas. Na proporção em que os dados são colhidos e analisados, o pesquisador vai elaborando suas proposições de “baixo para cima”. Como afirmam os autores, “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Corroborando as características indicadas anteriormente, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que, segundo o enfoque da pesquisa qualitativa, a atenção com relação ao processo ganha prioridade face ao produto. O interesse central do pesquisador consiste em estudar determinado problema e verificar como ele se

apresenta e manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. A maneira pela qual os sujeitos criam seu modo de vida, tecem suas relações cotidianas, percebem as mudanças ou conservação de costumes ou crenças ganha ênfase e recebe especial atenção do pesquisador qualitativo.

Os dados pesquisados destinam-se a evidenciar a perspectiva dos significados desenvolvidos pelos participantes. A maneira como os informantes vivenciam e a forma como comunicam uma situação vivida adquire expressão singular conforme vivência de cada sujeito. Tal significado ou sentido que eles dão aos fenômenos vivenciados está no centro da abordagem qualitativa. Sob a perspectiva da fenomenologia, os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos dependem basicamente dos pressupostos culturais próprios do meio que emoldura a experiência dos entrevistados (TRIVIÑOS, 1987).

Godoy (1995, p. 58) recorda que “sob a denominação de pesquisa qualitativa encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação técnica e metodológica, tais como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o materialismo dialético e a fenomenologia”. Nota-se, então, que para a investigação dos dados de uma pesquisa qualitativa existem variadas técnicas, que se fundamentam em diversas correntes, pensamentos e abordagens. A pesquisa aqui desenvolvida faz recurso especificamente à análise de conteúdo como uma das técnicas utilizadas para a interpretação e tratamento de dados oriundos de pesquisas qualitativas, tendo como referência a proposta da professora Laurence Bardin, da Universidade de Paris V.

Baseamo-nos na análise de Godoy (1995) para embasar a escolha metodológica dos procedimentos da análise de conteúdo. O referido autor recorda que a análise de conteúdo, em longo período da história de seu desenvolvimento, sofreu influências de uma epistemologia que compreendia a cientificidade e a objetividade como expressão de um enfoque quantitativo que lhe conferia um sentido apenas descritivo. A análise das mensagens se fazia, nesse sentido, pelo cálculo do número de ocorrências ou de frequências das referidas mensagens. Paulatinamente, essa perspectiva cedeu lugar à análise qualitativa no quadro da utilização dessa técnica, possibilitando uma interpretação dos dados segundo a qual o pesquisador passava a tomar em consideração elementos como as características, as estruturas e/ou os modelos subjacentes às mensagens que estavam sendo interpretadas (GODOY, 1995).

Em virtude da natureza qualitativa dessa pesquisa, é mister apresentar aspectos como suposições, vieses e valores sobre os quais procurei estar ciente quando coletei os dados e desenvolvi todas as etapas da pesquisa. Tais aspectos influenciaram questões como a escolha do tema, do projeto e a própria elaboração do estudo. Adotando essa honestidade

metodológica, reconheço que minhas experiências como educador, professor e diretor de escola, atividades que exerci ao longo de mais de 20 anos, bem como minha vivência em instituições educacionais salesianas contribuíram para configurar minhas compreensões sobre os processos de gestão educacional e, em seu interior, as formas de projetar e implementar mudanças. Uma síntese retrospectiva desse trajeto foi apresentada na introdução.

Enfatizamos que essa apresentação alicerça-se na convicção de que o investigador participa ativamente no processo da pesquisa, contribuindo de maneira que consideramos ser positiva e válida, mais do que nociva, distanciando-nos, outrossim, de qualquer tipo de abordagem positivista que postule uma ilusória postura de neutralidade e pretensa objetividade do pesquisador.

Desse conhecimento e dessa sensibilidade oriundos da experiência do autor, decorre a escolha metodológica de dedicar especial atenção à atuação, à compreensão e à leitura que diretores, coordenadores e professores realizam e perfazem ao assumirem a responsabilidade de iniciar, implantar e institucionalizar a mudança, construir consensos, tomar decisões e desenvolver senso de liderança e visão.

Ao mesmo tempo que se defende o valor e a legitimidade da participação do pesquisador na investigação qualitativa, reconhece-se a cautela que pesa sobre ele no sentido de tomar consciência dessa mesma influência, ou seja, de estar atento ao fato de que os vieses trazidos com base em sua experiência e conhecimentos prévios também moldam sua maneira de ler e entender os dados coletados, bem como a tônica que conduz a interpretação dos relatos e da própria experiência.

Assim, partindo de experiências próprias, assumimos ser fundamental que no processo de mudança o diretor trabalhe no sentido de construir consensos, comunicar a visão, fomentar e desenvolver lideranças, capacitar os atores que virão a ser chamados para atuar no processo de implementação e promover uma cultura de avaliação permanente na instituição. Com base nas experiências vivenciadas, entendemos a necessidade de que estejamos conscientes de que resistência e mudança são realidades correlatas e que resistir é parte de uma postura estratégica, havendo necessidade de que se assumam as formas tanto abertas quanto veladas de resistência ou oposição à mudança dentro de uma postura de diálogo e construção de significados para a mudança. Questionamos as expectativas, os ritmos e tempos que as organizações centrais de redes ou sistemas de educação pública impõem para que a mudança seja implementada, juntamente com a escassez de recursos, que ficam longe do montante que deveria ser destinado a uma implementação eficaz.

3.1.2 O método: a análise de conteúdo

3.1.2.1 Notas históricas

A busca por compreender e interpretar os conteúdos das mensagens emitidas pelos seres humanos apresenta-se como fato de raízes históricas bastante longevas. Seus inícios estão ligados ao esforço exegético de entendimento da mensagem contida nos livros da Bíblia, na tentativa de encontrar respostas para a questão: “o que esta mensagem significa?” (FRANCO, 2008, p. 7). Segundo Bardin (1977, p. 14), “a interpretação dos sonhos, antiga ou moderna, a exegese religiosa (em especial a da Bíblia) a explicação crítica de certos textos literários, até mesmo, de práticas tão diferentes como a astrologia ou a psicanálise relevam de um processo hermenêutico”.

Os estudos de Bourbon, sobre o livro bíblico do Êxodo, já no século XIX, seguindo uma abordagem temática e quantitativa, desempenharam a importante função de abrir o campo da “sistematização da análise do conteúdo das mensagens, de seus enunciados, de seus locutores e de seus interlocutores” (FRANCO, 2008, p. 7).

Segundo Bardin, desenvolver a descrição do percurso histórico da análise de conteúdo é

Essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações; é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 1977, p. 13).

A técnica denominada análise de conteúdo associa-se em suas origens aos estudos no campo da sociologia e da psicologia. No início do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, a análise de conteúdo passa a ser utilizada para a interpretação dos artigos da imprensa, segundo um rigor quantitativo, a fim de mensurar o impacto sensacionalista dos artigos estudados.

Com o advento da primeira guerra mundial, o interesse dos estudos voltou-se para a propaganda, cujo expoente é Lasswell. Nesse momento, os conceitos behavioristas encontravam ampla aceitação nos Estados Unidos, direcionando a análise segundo a vertente comportamental objetiva.

Nos anos quarenta, cresce o interesse pelas ciências políticas, e o combate à ideologia nazista, no contexto da segunda guerra, faz uso da análise de conteúdo para

identificar propagandas subversivas. Aumenta o número de pesquisadores que aplicam o método: “com efeito, o domínio de aplicação da análise de conteúdo diferencia-se cada vez mais” (BARDIN, 1977, p. 17).

No final dos anos quarenta, B. Berelson, P. Lazarsfeld e Lasswell propõem um conjunto de regras e códigos de análise, calcado numa metodologia de viés marcadamente positivista, de longa influência sobre a concepção do instrumental utilizado na pesquisa e que praticamente excluía outras abordagens do material, que não a quantitativa. Segundo Bardin (1997, p. 19), tratava-se de “uma metodologia nascente, onde as exigências de rigor e de objetividade pressentidas adquirem um caráter obsessivo, suscetível de encobrir outras necessidades ou possibilidades”.

A sensibilidade epistemológica do período é epitomizada na famosa definição forjada por Berelson para a análise de conteúdo, que era entendida por ele e seu grupo como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1997, p. 19)¹⁴.

Os anos do período pós-guerra assistem, de um lado, a um crescente desinteresse, bloqueio e certa frustração e desilusão quanto ao uso do método. Por outro lado, posteriormente dá-se um enriquecimento com o nascer de novas questões e novas soluções no plano metodológico. Bardin chama esse período como o de uma segunda juventude da análise de conteúdo, quando estudiosos de campos variados como a etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise, a linguística juntam-se aos da sociologia, da psicologia, da ciência política e do jornalismo a fim de apresentar novos questionamentos à técnica além de outras contribuições. Como resultado, ocorre um significativo avanço para além do rigor matemático e quantitativo, abrindo espaço para considerações qualitativas e, no interior desta, ganha reconhecimento a noção da importância da inferência como função ou objetivo do método, mais do que a pura descrição (BARDIN, 1997). Além disso, entre os anos cinquenta e sessenta, a quantidade de estudos que utilizam a técnica expande-se de forma intensa, passando de mais de cem por ano.

Dos anos 1960 para cá, os desenvolvimentos ocorrem em âmbitos diversos, favorecendo o aprofundamento do debate que conduz à superação do conflito entre uma abordagem qualitativa ou quantitativa. O maior impacto advém dos progressos alcançados na informática com a respectiva expansão do uso dos computadores pessoais, as experiências em

¹⁴ Hoje são feitas críticas com relação ao uso restrito que Berelson empregava, principalmente no tocante à negação dos conteúdos latentes ou ocultos da comunicação como objeto de atenção na pesquisa que utiliza a análise de conteúdo.

inteligência artificial e o desenvolvimento de programas de computação que potencializam a verificação da frequência de ocorrência de palavras num texto estudado. Somado a isso, surgem as contribuições da estatística, da semiologia e da linguística.

Do ponto de vista metodológico, a análise de conteúdo chegou até nós na década de 1970 ainda sob forte influência dos postulados epistemológicos positivistas, segundo os quais o conhecimento científico precisa ser construído segundo as características da “medida, objetividade, neutralidade e quantificação” (FRANCO, 2008, p. 9). Tal visão é superada e hoje entende-se que a análise de conteúdo configura-se como procedimento de pesquisa que supõe uma concepção de ciência e de construção do conhecimento no qual o investigador participa ativamente, apoiando-se em uma abordagem metodológica crítica que preserva o cuidado com a qualidade e a sistematização (FRANCO, 2008). Isso implica em que, com frequência cada vez mais notada, a análise de conteúdo voltou-se para “produzir inferências com base em dados, verbais e/ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado investigador” (FRANCO, 2008, p. 17).

3.1.2.2 Conceito e objeto de estudo da análise de conteúdo

Bardin utiliza as seguintes palavras para apresentar um conceito da análise de conteúdo:

Atualmente, e de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: *Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.* (BARDIN, 1977, p. 42).

Segundo esse conceito, o objetivo da abordagem da análise de conteúdo é o tratamento de mensagens e de comunicações no intuito de identificar indicadores que possibilitem fazer inferências sobre uma realidade que não se encontra patente na mensagem. É usada ainda como uma técnica que trabalha com o tratamento de dados buscando identificar de que maneira determinado tema se faz presente nesses dados. Entretanto, conforme a autora, isso não significa que a análise de conteúdo exclua a análise dos significados. Visto que a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das mensagens e das palavras, seu ponto original de reflexão e estudo será necessariamente esse mesmo significado, sem, porém deter-se neles.

Franco (2008, p. 12) aponta que a análise de conteúdo encontra na palavra e na mensagem o seu objeto de estudo, assumindo as manifestações variadas da comunicação humana: mensagens “verbais (oral ou escrita), corporal ou silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Entretanto, o estudo das mensagens postula suas contextualizações, processo mediante o qual torna-se possível acessar o sentido específico que o indivíduo ou grupo atribui à mensagem expressa, sentido diretamente relacionado com esse contexto no qual a pessoa se exprime e do qual faz parte, atribuindo-lhe sua carga subjetiva e pessoal, para além do significado da mensagem (FRANCO, 2008, p. 13), assumindo como pressuposto a compreensão da linguagem sob uma ótica dinâmica e crítica.

Sob essa perspectiva, a semântica ganha destaque no itinerário de desenvolvimento do método, semântica entendida aqui como a pesquisa analítica e interpretativa do sentido que pessoas ou grupos conferem a mensagens e textos, sentidos consubstanciados na história, nos conhecimentos, nas crenças, nos valores e nas emoções.

A utilização e adoção desse método somente pode ser explicado com base no processo que constitui seu sentido fundamental: a produção de inferências. São as inferências que conferem relevância e sentido teórico à análise de conteúdo. Nesta linha, ela vai além do mero processo descritivo (conteúdo de valor reduzido) para caminhar rumo ao ponto do estabelecimento de comparações. Nas palavras de Franco,

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (...) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações. O tipo de comparação é dado pela competência do investigador no que diz respeito ao seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2008, p. 30).

Ressalte-se que a própria Bardin aponta o limite do conceito de sua autoria acima apresentado para identificar a especificidade da técnica. Ela acrescenta que o que se busca é a produção de “inferências de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)” (BARDIN, 1997, p. 38). A inferência pode ser produzida com base em indicadores quantitativos ou não, trabalhando com vestígios e “índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (BARDIN, 1997, p. 39).

Dessa forma, a análise de conteúdo recorre ao fenômeno humano da comunicação como ponto de origem, sendo realizada, portanto, com base na mensagem, apresentando como finalidade a produção de inferências.

O processo de produção de inferência precisa ser melhor compreendido. O mesmo implica na efetivação de certa operação lógica, que torna admissível a aceitação de uma proposição baseada na ligação que ela apresenta com outras proposições existentes e previamente consideradas como verdadeiras (BARDIN, 1997).

Em outras palavras, a produção de inferências não pode ser confundida com a apresentação de suposições subliminares acerca de uma mensagem, mas, seguindo um percurso lógico, exige a sua contextualização, confrontando-a com os pressupostos teóricos de variadas concepções relativas ao tema em estudo e com as realidades concretas nas quais se encontram os produtores ou receptores das mensagens, “situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção” (CAMPOS, 2004, p. 613).

3.1.2.3 Sobre os níveis de análise dos conteúdos

Em nosso cotidiano é comum escutarmos que nem sempre aquilo que se afirma é o que um determinado interlocutor queria verdadeiramente dizer, ou então, que nas falas e nos textos sobrevive uma mensagem velada nas entrelinhas, que não se revela aberta e diretamente. Pode-se dizer que nessas situações atingimos um ponto nas comunicações em que nem sempre os sentidos são expressos com clareza plena, ou onde se adentra no campo do simbólico e onde a objetividade termina por ser pouco trabalhada (CAMPOS, 2004).

No contexto da investigação qualitativa esse ponto adquire especial importância. Trata-se do momento em que o equilíbrio entre os dois campos de sentido citados precisa ser estabelecido, evitando-se a supressão da subjetividade humana, de um lado, e o condicionamento da pesquisa a suas perspectivas pessoais, de outro. Esse equilíbrio se constrói com base na superação de extremismos e do falso conflito entre abordagem quantitativa e qualitativa, trabalhando com ambas.

Sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, os dados são estudados e interpretados segundo um processo de atribuição de significados pelo pesquisador segundo o processo de interpretação que se constrói à luz do marco teórico, dos elementos encontrados no material coletado e da própria vivência do pesquisador relacionada ao objeto de pesquisa, preservando dessa forma a capacidade de intuir e de criar do sujeito que investiga. Assim, fugindo aos extremismos indicados,

A análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou à técnica, num formalismo excessivo, (...), nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas

próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas” (CAMPOS, 2004, p. 613).

O conteúdo da comunicação humana confere a um estudioso que aplica a abordagem qualitativa uma ampla gama de interpretações, o que, no campo da análise de conteúdo, nos abre à reflexão sobre as fronteiras entre os conteúdos manifestos e os conteúdos latentes de uma mensagem.

Franco (2008, p. 27) aponta que o ponto de partida da análise de conteúdo será sempre “os conteúdos manifestos (tal como se manifesta) e não falar ‘através dele’, num exercício de mera projeção subjetiva”. A autora defende, assim, a relação permanente que deve existir entre os resultados da análise de conteúdo e os objetivos da investigação, apoiando esses resultados em “indícios manifestos no conteúdo das comunicações” (2008, p. 27). A análise do investigador tem sua origem, portanto, no conteúdo manifesto ou explícito da mensagem.

A mesma autora adverte, entretanto, que isso não implica na exclusão de uma “sólida análise do conteúdo oculto das mensagens e das suas entrelinhas” (FRANCO, 2008, p. 28), o que abre caminho para uma compreensão da comunicação e suas mensagens sob a ótica simbólica, para além do que está abertamente identificável, classificável e quantificável.

A garantia da relevância dos resultados apresentados depende sempre de que os mesmos sejam submetidos ao parâmetro da contextualização, ou seja, da indicação das referências sociais, históricas, econômicas, ideológicas e culturais em que foi produzida a mensagem (FRANCO, 2008).

Assim, a lógica ou racionalidade da análise de conteúdo orienta começar pelo conteúdo manifesto e suas evidências a fim de que se possa delinear os indícios que viabilizem analisar também o conteúdo oculto ou latente, presente nas reticências, entrelinhas e figuras de linguagem, produzindo inferências e interpretações.

3.1.2.4 As etapas da análise de conteúdo

No tratamento da comunicação, o investigador não realiza seu trabalho de maneira espontânea ou aleatória, mas conduz seu estudo segundo os passos de um roteiro bem desenhado. Visamos nesse momento apontar de forma geral os elementos fundamentais desse roteiro, fazendo uso do campo lógico-semântico.

Tomando como referência Bardin (1997, p. 121), a autora indica que as fases desse roteiro a ser seguido na análise de conteúdo organizam-se em torno de três etapas: a pré-

análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados, o que acontece mediante as operações da inferência e da interpretação. Por sua vez, cada uma das etapas possui passos estruturados e específicos, como será possível observar a seguir.

A análise de conteúdo inicia-se com a fase da pré-análise, que é um momento não estruturado no qual os documentos são escolhidos, as hipóteses são formuladas e os objetivos para a pesquisa apresentados.

Na pré-análise Bardin indica a existência das seguintes subfases (1977):

– Leitura flutuante: nesta subfase, o pesquisador entra em contato com os documentos a serem analisados, buscando conhecer melhor o contexto, permitindo o livre fluxo das impressões e percepções (BARDIN, 1977).

São realizadas várias leituras de todo o material coletado, sem o compromisso definido de sistematizá-lo ainda, mas buscando apreender de maneira global as ideias principais e os seus significados mais amplos. Após a seleção do *corpus* a ser analisado, a etapa da leitura flutuante das mensagens visa organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Trata-se de uma leitura aproximativa que promove uma melhor assimilação e compreensão do material e que produzirá pistas iniciais rumo a uma outra etapa na qual os dados sofrerão maior sistematização.

– Escolha dos documentos: nessa subfase definem-se os tipos de documentos que serão utilizados para proceder à constituição do *corpus* da pesquisa ou o material empírico a ser analisado. Este também deve ser submetido a quatro regras sob as quais essas fontes são trabalhadas e que atuam como estágio propedêutico da interpretação:

a. Regra da exaustividade – segundo a qual não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos levantados no universo dos documentos selecionados (*corpus*);

b. Regra da representatividade – indica que o tamanho da amostra, maior ou menor, depende da distribuição homogênea ou heterogênea do universo abordado na pesquisa;

c. Regra da homogeneidade – refere-se ao fato de exigir obediência a critérios precisos de escolha, ou seja, que os documentos levantados não apresentem singularidade excessiva fora dos mesmos critérios de escolha;

d. Regra da pertinência – refere-se à correspondência entre as fontes da informação e o objetivo da pesquisa (BARDIN, 1977).

– Formulação de hipóteses e de objetivos;

– Elaboração dos índices e de indicadores;

– Preparação do material;

A fase (b) de exploração do material considera a aplicação de escolhas específicas segundo os objetivos e envolve as “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Na terceira fase é quando acontece o (c) tratamento dos resultados obtidos e a interpretação faz a ligação entre os resultados obtidos com o escopo teórico; com base nessas informações é possível encaminhar as conclusões que conduzem ao avanço da pesquisa.

3.1.2.5 A seleção das unidades de análise

Uma das mais importantes decisões para o trabalho do pesquisador é a seleção das unidades que serão analisadas, cuja orientação é dada pelas questões a serem respondidas na pesquisa, ou seja, aquelas correspondentes ao objetivo geral e aos específicos. Unidades de análises incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros, sendo a análise categorial-temática a que costuma ser selecionada com maior frequência e constitui a escolha adotada para a realização da presente pesquisa.

O tema apresenta-se como uma escolha própria do pesquisador. As razões da seleção das unidades ocorrem como fruto da interação entre o investigador e o material que está sob sua análise e estudo, fazendo referência permanente aos objetivos do estudo, às bases teóricas, à sensibilidade e à intuição do próprio pesquisador num movimento sinérgico e interdependente entre esses elementos. Assim, essas unidades de análise temáticas emergem no interior de um trabalho dinâmico e indutivo no qual se faz recurso tanto às mensagens explícitas, quanto às comunicações e sentidos latentes do texto e do seu contexto. Posteriormente, as unidades de análise serão apresentadas em categorias.

3.1.2.6 O processo de categorização e subcategorização

As categorias podem ser entendidas como grandes enunciados, um número variável de temas, de acordo com o grau de proximidade entre eles, e que possam, por sua análise, exprimir significados e elaborações que se conectem com os objetivos da pesquisa e levem à produção de novos conhecimentos, conduzindo a uma visão diferenciada sobre os temas abordados.

De acordo com Bardin (1997) as categorias utilizadas podem ser apriorísticas ou não apriorísticas. No primeiro caso, o pesquisador já estabelece com antecedência as categorias a serem investigadas. No caso da categorização não apriorística, as categorias surgirão do

material presente nas respostas dos sujeitos da pesquisa, referindo-se sempre ao mesmo material analisado, às teorias, e ao objetivo da pesquisa. Nesta pesquisa optamos por trabalhar com a abordagem de categorização não apriorística, tendo como referência a articulação entre o material coletado, os objetivos, o contexto e o referencial teórico.

Um aspecto que demanda atenção, no momento do agrupamento das unidades de análise que constituirão categorias, refere-se ao fato de selecioná-las segundo a observação da quantidade em que aparecem, sua frequência ou *quasiquantitativa* (número de repetição de conteúdos entre os respondentes) ou da relevância implícita (tema importante, que, mesmo se não tão frequente, apresenta relevância e significatividade para a pesquisa). Novamente, superando a oposição entre análise qualitativa e quantitativa, as duas modalidades podem ser utilizadas de forma complementar, o que corresponde à opção do presente estudo.

Paralelamente à escolha das categorias e subcategorias, recomenda-se a codificação das unidades de análise para que essas não se percam na variedade do material reunido. Nessa linha, codificar é o processo pelo qual os dados levantados são sistematicamente agrupados em categorias que permitam a posterior discussão das características relevantes do conteúdo.

Ressaltamos novamente que a perspectiva desenvolvida por Bardin traz consigo a consciência de que a análise qualitativa promovida por meio da Análise de Conteúdo não acontece em detrimento de qualquer forma de trabalho de quantificação. Entretanto, cabe ressaltar que o fator que caracteriza a natureza qualitativa da análise é o fato do processo de criação de inferências ser realizado fundamentando-se na presença (ou também ausência) de um determinado índice (tema, palavra, personagem) e não sobre a frequência ou a quantificação desses registros (BARDIN, 1997). Dessa forma, a autora concebe o caráter qualitativo da pesquisa mediante a importância dada à inferência com base na presença ou ausência de um índice, sobrepondo essa abordagem àquela na qual os resultados das análises são alcançados mediante o registro da frequência dos mesmos ou de sua quantificação.

Os procedimentos indicados por Bardin (1997) e outros autores constituem o alicerce que sustenta a aplicação das técnicas desenvolvidas pela autora, a saber: a análise categorial, a análise de validação, a análise da enunciação, a análise de expressão, a análise das relações e a análise automática do discurso.

3.1.3 Vantagens e desafios no uso do método

Dentre as vantagens de se utilizar esse método encontra-se a possibilidade de poder trabalhar com dados em grandes quantidades, além da possibilidade de “manusear” dados brutos em seu estado ainda natural.

Já tendo percorrido um certo tempo desde suas aplicações iniciais, o método da análise de conteúdo construiu, e coloca à disposição do pesquisador, uma sequência organizada de procedimentos maduros e suficientemente documentados, favorecendo o trabalho do mesmo pesquisador no sentido de selecionar, criar unidades e categorizar os dados obtidos primariamente. Com base nesse trabalho, torna-se viável a construção de resultados históricos, pois o método fundamenta-se na utilização de dados resultantes da atividade humana ocorrida ao longo do tempo, quais sejam: entrevistas, observações, experimentos e levantamentos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 212).

Mediante a utilização desse método, o papel desempenhado pela dimensão da subjetividade presente na interpretação do pesquisador e nas informações obtidas deverá enriquecer a compreensão do objeto de estudo, tendo em vista os elementos que compõem o contexto social e histórico, além da linguagem representada em fontes de informação verbais e/ou não verbais.

Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) reportam-se ao estudo de Rocha e Deusdará em que esses autores apontam de forma crítica e até mesmo irônica a incoerência existente entre o distanciamento do pesquisador em relação à pesquisa, principalmente pela necessidade de que se tenha uma leitura aprofundada e de proximidade em uma pesquisa qualitativa. Nas pesquisas qualitativas, a emergência da subjetividade do pesquisador pode, em alguns momentos, fazer com que sua análise esteja marcada por seus pré-conceitos e vieses, refletindo na análise do objeto estudado. Dada a proximidade do observador com os fenômenos estudados, é preciso estar precavido para evitar que o ponto de vista do pesquisador venha a ofuscar ou sobrepor-se aos fenômenos a serem analisados.

Outro elemento que exige atenção consiste no fato de que o pesquisador é chamado a transcender o que o texto revela em sua face mais explícita, para colher o que ele esconde, movendo-se para além do referencial teórico, sem excluí-lo, para analisar os aspectos subjetivos presentes nos dados coletados. Este processo é complexo e exige habilidade do pesquisador, experiência e domínio das técnicas e etapas que a análise de conteúdo propõe, como a capacidade de explorar, codificar, sintetizar e comparar dados garantindo, assim, que a riqueza presente em dados aparentemente dispersos seja identificada e estudada (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Outro limite a ser enfrentado pelo pesquisador refere-se à necessidade de construir um equilíbrio, na sua análise categorial-temática e na seleção de unidades de análise, entre a relevância dos temas, por sua frequência ou por sua simples indicação por parte dos participantes. Nesse sentido, os instrumentos a serem usados na coleta de dados precisam ser refinados no sentido de superarem obstáculos comuns e favorecerem que os participantes verbalizem percepções que poderiam ficar reprimidas ou que cuja expressão enfrentem maiores resistências ou dificuldades.

Dessa forma, a construção do corpo de dados e sua relevância dependem diretamente da capacidade do pesquisador para atuar em favor da emergência das subjetividades em sua máxima intensidade, o que põe em evidência sua experiência como pesquisador (CAMPOS; TURATO, 2009). A validade da análise empreendida pelo pesquisador exige também que apresente em detalhes os procedimentos adotados, visto que diante do entrelaçamento e inseparabilidade existentes entre o processo do conhecimento e aquele que conhece, é necessário que se estabeleça o balanço que evite tanto o positivismo quanto o idealismo.

Por fim, a definição da amostra dos sujeitos a serem entrevistados é outro fator apontado como limitação da análise de conteúdo. Embora a pesquisa qualitativa não se debruce tanto sobre a quantidade de participantes, o questionamento sobre a amostra permanece sendo levantado pelos críticos dessa técnica. Segundo alguns desses críticos, o caráter não formalizado e assistemático escapa aos parâmetros da pesquisa e de uma visão de ciência impregnada da epistemologia positivista.

Recorde-se a esses críticos, que na pesquisa qualitativa, e mais especificamente na utilização da análise de conteúdo como método, supera-se essa limitação da epistemologia positivista, já que o foco não se coloca sobre a quantificação, pois sua abordagem permite que a análise do fenômeno seja feita de forma mais profunda, elencando subjetividades, relações, contextos, bem como interlocuções na malha social, perspectivas que são legitimadas por outras epistemologias que aceitam, valorizam e reconhecem a subjetividade do investigador como fator que compõe o próprio saber científico. Entretanto, a técnica ainda é questionada, principalmente pelos quantitativistas, que insistem em discordar sobre a relevância da amostra, especialmente pela ausência de técnicas estatísticas (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 17).

No entendimento de alguns autores, a produção de inferência por parte do pesquisador no processo da análise de conteúdo em suas diferentes fases, faz com que a falta de neutralidade seja percebida como uma limitação (MOZATTO; GRZYBOVSKI, 2011). Ao mesmo tempo, como Thompson (1995) indica, é necessário recordar que o objeto de análise

apresenta-se como uma construção simbólica, o que pode ser considerado em termos de validação da pesquisa, superando as críticas das abordagens de viés positivista.

Na busca de superação desse limite, o pesquisador precisa detalhar os procedimentos implementados na sua pesquisa, visando a garantia da validade da análise por ele realizada. Ressalte-se que isso não significa que se está advogando uma aplicação rígida do método ou que o pesquisador deixe de realizar as inferências, fazendo uso da flexibilidade necessária, e, sim, que seja precavido, tanto mediante o detalhamento do processo realizado, como no cumprimento das etapas constitutivas do método, subtraindo-se dessa forma a incorrer em análises marcadas tanto pelo positivismo quanto pelo idealismo.

3.1.4 Validade

Nesta pesquisa, para assegurar validade externa, recorreu-se à estratégia da provisão de descrições variadas e detalhadas, de forma que qualquer pessoa interessada no que for transferível tenha uma estrutura sólida para comparação (MERRIAM, 1988). A garantia da confiabilidade da pesquisa é alcançada mediante a adoção das técnicas que serão indicadas a seguir. Em primeiro lugar, o pesquisador apresenta um relato detalhado do foco do estudo, do papel do pesquisador, da situação e do contexto da instituição, dos participantes e da base para seleção no qual os dados serão coletados (GOETZ; LeCOMPTE, 1984). Em segundo lugar, as estratégias de coleta, exploração, análise e interpretação dos dados foram relatadas detalhadamente para fornecer um quadro claro e preciso dos princípios metodológicos e técnicas utilizados na pesquisa, o que vai ao encontro do que afirma Duarte: “relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (2002, p. 140).

3.1.5 Uso de programas de computador na análise de conteúdo

As ferramentas associadas às novas tecnologias da comunicação e da informação vem influenciando cada vez mais o trabalho dos estudiosos e pesquisadores das várias áreas do conhecimento. A partir de 1980 a utilização dessas ferramentas e *softwares* aparece presente desde a etapa da coleta até a análise dos dados em pesquisas científicas, fazendo com que seus padrões sejam modificados. Assim, vemos que a utilização de programas de computadores na pesquisa qualitativa é relativamente recente, fazendo com que ainda sejam

poucos os pesquisadores desse campo que fazem uso de tais recursos, se comparados, por exemplo, àqueles que desenvolvem estudos com base na análise quantitativa.

Os materiais de estudos de pesquisas qualitativas são constituídos essencialmente pela linguagem e, portanto, apropriados à reflexão acerca de pensamentos, crenças, significados e opiniões. A subjetividade que marca os dados produzidos, o extenso volume de textos de algumas pesquisas, associados à busca por um maior rigor metodológico das investigações de natureza qualitativa fazem com que a fase do tratamento e análise dos dados ganhe importância ímpar para o pesquisador que atua com abordagem qualitativa (COPE, 2014).

Diante desses desafios, a utilização de *softwares* específicos para tratamento e análise de dados textuais tem se tornado cada vez mais presente em pesquisas na área de ciências humanas, sociais e da saúde, mostrando-se especialmente importantes nas pesquisas em que o *corpus* a ser organizado apresenta volume de grande extensão (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Nesse sentido, já há mais de trinta anos, diversos *softwares* vêm sendo desenvolvidos para auxiliar e incrementar o gerenciamento de dados de pesquisas qualitativas. Passando por variadas melhorias em seus recursos e funcionalidades ao longo dos anos, esses *softwares* se tornaram mais aptos e apropriados para responderem às demandas específicas de abordagens qualitativas (SANTOS et al., 2017).

Barbosa (2019) refere a existência de diversos *softwares* que cumprem a função de auxiliar no desenvolvimento da pesquisa com análise qualitativa, podendo ser classificados em três diferentes grupos ou famílias (BARBOSA, 2019):

a) KWOC (*Keyword-out-of-context*, “palavras-chave fora de contexto”, em tradução livre): esse grupo de programas trabalha classificando cada palavra de um texto, em determinados conceitos previamente definidos. Dito de outra forma, o *software* realiza uma busca detalhada no texto, varrendo todo o conteúdo, identificando e agrupando em códigos as palavras que correspondem às categorias estabelecidas anteriormente. Seu emprego está relacionado a análises estatísticas de texto, baseando-se essencialmente na contagem das palavras. O *General Inquirer* constitui um exemplo desse tipo de programa;

b) KWIC (*Keywords-in-context*, “palavras-chave dentro de seu contexto”, em tradução livre): os *softwares* incluídos nesse grupo ainda se assemelham aos do grupo anterior, pois funcionam basicamente como classificadores e contadores de palavras. Contudo, apresentam outras ferramentas, que permitem efetuar análises estatísticas de maior complexidade, incluindo correlações e testes de hipótese. Eles são largamente utilizados na

realização de Análises de concordância e de co-ocorrência. A análise de uma rotina de concordâncias funciona no sentido de contribuir para distinguir variados tipos de textos e entre o conteúdo desses. Em outras palavras, permitem diferenciar os variados tipos de escrita, de estética, de argumentação e do conteúdo de um texto. Como exemplo desse grupo, podemos indicar o Alceste;

c) CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*, “Programa para Análise de Dados Qualitativos com Auxílio de Computador”, em tradução livre): os *softwares* que compõem esse grupo concentram os últimos desenvolvimentos para sua aplicação na análise qualitativa. As versões mais recentes possibilitam atuar não apenas com materiais textuais como também com outros tipos de dados qualitativos, como imagens, vídeo e som. Esses programas permitem a aproximação com variados modos de análise e diversificadas abordagens teóricas, enquanto que os dois grupos anteriores eram compatíveis somente com as técnicas da Análise de Conteúdo. Eles representam ainda avanços em termos de matéria, de buscas de texto, de manuseio e de interface, apresentando-se de modo mais amigável ao usuário pesquisador. O *Atlas.ti*¹⁵ representa esse grupo de programas.

Um aspecto importante a ser ponderado é que a organização e análise de dados textuais com o suporte de ferramentas e *softwares* que realizam a análise lexicométrica postula a superação da dicotomia clássica entre abordagem quantitativa e qualitativa. Tal proposta ganha corpo devido à possibilidade de que variáveis essencialmente qualitativas, no caso os textos, sejam quantificadas e submetidas a cálculos estatísticos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Souza Neto (et al., 2019) indica que os *softwares* de análise de dados qualitativos – identificados também pelo acrônimo QDAS (*Qualitative Data Analysis Softwares*) – são programas de informática desenvolvidos para otimizar o tratamento e a análise de dados qualitativos. O uso desses *softwares* permite que os pesquisadores possam adicionar, organizar e codificar inúmeros tipos de dados, incluindo áudio, texto, imagens e vídeos.

Destacamos que qualquer *software* para a análise de dados qualitativos não processa nem interpreta os dados e informações, como seria possível com um programa de estatística que resolve equações e apresenta resultados. A principal função desempenhada por esses programas consiste em garantir maior sistematicidade para o trabalho de análise, mediante

¹⁵ O Atlas.ti consiste em um *software* de análise de dados qualitativos (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS). Seu protótipo inicial foi desenvolvido na Universidade Técnica de Berlim, Alemanha, sendo elemento componente de um projeto multidisciplinar (1989-1992). A sigla “Atlas” significa, em alemão, Archivfuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache e pode ser traduzida como “arquivo para tecnologia, o mundo e a linguagem cotidiana”. A sigla “ti” advém de *text interpretation*, isto é, interpretação de texto (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006).

uma melhor organização dos dados e o fornecimento de um suporte confiável para o pesquisador desenvolver suas ideias e perspectivas.

Desta forma, como dito anteriormente, os programas não estão ligados *a priori* a nenhuma abordagem específica de análise de dados. Ao contrário, abre-se a oportunidade de aplicação de múltiplas teorias: análise de conteúdo, análise do discurso, *grounded theory*, correntes mais fenomenológicas etc.

Entre os *softwares* que auxiliam no tratamento de dados qualitativos, são indicados: NUD*IST (gerenciador de referências para biblioteca pessoal), ATLAS*TI (planeja projetos de pesquisa e tratamento de dados), Iramuteq (realiza variados tipos de tratamento de dados) e MAXqda (importa e exporta materiais de diferentes fontes) (FLICK, 2009). O uso de QDAS tem crescido a cada ano, sendo o Atlas.ti® e o NVivo® os aplicativos mais utilizados pelos pesquisadores. Na verdade, atualmente podem ser listados mais de vinte e cinco programas para análise qualitativa na atualidade.

Percebe-se, então, que quando se trata de pesquisas qualitativas, também é possível utilizar esses recursos para o tratamento e a análise de dados. Tal utilização não implica numa execução automática do processo de análise, atuando na verdade como suporte que traz a vantagem da agilidade e exaustividade. Cabe salientar que a opção pelo uso dos programas não reduz, mas postula um envolvimento ainda maior do pesquisador. Em contrapartida, tal uso potencializa os resultados de pesquisas, ampliando o alcance e a profundidade das análises.

Gibbs (2014) afirma que embora os QDAS possam ser utilizados em qualquer tipo de pesquisa qualitativa, os recursos e ferramentas desses *softwares* demonstram-se mais interessantes e atraentes quando aplicados a estudos que adotam a análise de conteúdo. Isso acontece em virtude da análise de conteúdo apresentar-se como um método de tratamento de mensagens e de comunicações sob diversas formas, variando largamente conforme os objetivos e os enfoques metodológicos de determinada investigação. Dessa forma, a utilização de ferramentas computacionais associadas a essa metodologia tem crescido cada vez mais, valendo-se ou não de índices estatísticos. Sob tal perspectiva, tanto os *softwares* quantitativos quanto os qualitativos facilitam e qualificam o processo de análise de conteúdo.

Na visão de Creswell (2007, p. 197), o material de estudo e análise (comunicação) “pode ser melhorado com o uso de programas de computador com *software* qualitativo” e a própria Bardin (1977) já admitia a contribuição advinda da adoção de novas tecnologias no processo da análise de conteúdo. Enfatizamos, entretanto, que a utilização de *softwares* funciona apenas como elemento que contribui no sentido de facilitar o tratamento, a análise e

a interpretação, não eximindo o pesquisador em seu trabalho e atuação, ou seja, os *softwares* não analisam os dados, de maneira automática, não apresentam conclusões nem tomam decisões, devendo o pesquisador possuir o “conhecimento de análise de dados qualitativos para explorar e otimizar os benefícios oferecidos pelos QDAS” (ANG et al. 2016; RAMBAREE, 2007). O pesquisador fundamenta-se, então, no “conhecimento prévio para dar significado aos dados” (SOUZA NETO et al., 2019, p. 378).

Souza Neto (et al., 2019) ressalta que, não obstante a crescente utilização desses *softwares*, a literatura relacionada com o tema não apresenta consenso no tocante à influência dos QDAS no que tange à qualidade das pesquisas de natureza qualitativa. De um lado, alguns pesquisadores defendem que o uso dos *softwares* produz impacto negativo com relação a tópicos como a qualidade, a distanciamento e a perda da reflexividade dos dados. Contrariamente, outro grupo de estudiosos entende que a aplicação apresenta resultados positivos, destacando ganhos na validade e na confiabilidade dos resultados.

Vejamos dois desses programas, ambos serão usados na organização e análise dos dados de nossa pesquisa. O Iramuteq¹⁶, o primeiro deles, é um *software* livre que permite a análise estatística do corpo de textos e tabelas individuais/caracteres. O programa ancora-se no *software* R aplicado em ambiente de SL para computação estatística e gráficos (análise quantitativa) e na linguagem de programação Python. Segundo Camargo e Justo (2013) o *software* oferece a possibilidade de realizar diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras, até as análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude. Por meio deste *software*, a distribuição do vocabulário pode ser organizada de forma facilmente compreensível e visualmente clara com representações gráficas pautadas nas análises lexicográficas.

O Iramuteq reproduz o método de classificação descrito por Reinert (1983), isto é, a classificação hierárquica descendente sobre uma tabela contendo as formas sólidas e segmentos de texto. O *software* executa ainda pesquisas específicas de segmentação definida: estatística clássica textuais, análise de similaridade nas formas sólidas de um corpo cortado em segmentos de texto (IRAMUTEQ, 2019).

¹⁶ O termo IRAMUTEQ é o acrônimo para Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. O IRAMUTEQ "é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org)" (IRAMUTEQ, 2019).

O segundo programa é o *Atlas.ti*, um software para análise de dados qualitativos desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha. A empresa possui sua base em Berlim, sendo que sua primeira versão comercial foi lançada em 1993 (CONTRERAS, 2019). Ele tem sido utilizado, desde então, por pesquisadores em diversos países, devido à facilidade de seu uso e da multiplicidade de ferramentas que ele disponibiliza (MUHR, 1991). Em termos de aquisição para uso, não sendo um *software* gratuito, ele pode ser utilizado em duas versões: a versão *PRO* (mediante a compra da licença anual no portal da companhia *Atlas.ti* GmbH) ou a versão *trial*, que habilita para o uso de todas as funcionalidades, contudo com limite para a criação de conteúdo. A versão 8 é a mais atual, mas em nossa pesquisa utilizamos a versão 7. Dentre suas diversas funcionalidades está a possibilidade de realizar comentários e anotações sobre o *corpus* de dados e seus códigos, desenvolver análise multimídia de imagens, áudios e vídeos, fazer tratamento estatístico de dados, análise de *surveys*, codificação da base de dados e a sistematização de todas as etapas da Análise de Conteúdo.

O criador do programa teve como base a *Grounded Theory* para desenvolvê-lo. Visou-se, inicialmente, a pesquisa social e linguística, mas gradativamente se percebeu a possibilidade de aplicação por outras áreas (MUHR, 1991). Assim, pesquisadores de diversas áreas têm utilizado o *Atlas.ti* em suas análises, ratificando o potencial abrangente do *software*.

Recordamos que, como já afirmado a respeito dos *softwares* em geral, o *Atlas.ti* é uma ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização e de análise dos dados, mas o *software* não faz a análise de forma automática. Todas as inferências, as categorizações são realizadas pelo pesquisador, fazendo sempre referência à sua base teórica. A eficiência do programa aparece mediante a complementaridade entre a expertise humana e o processamento de dados executado pelo programa de computador (HWANG, 2008).

Silva e Leão (2018) destacam as variadas contribuições trazidas com o uso e aplicação de *softwares* na pesquisa, como no caso do *Atlas.ti*. Os autores estabelecem um paralelo entre o uso do programa e as etapas da análise de conteúdo:

Na etapa de referenciação, o *Atlas.ti* é fundamental pois agiliza e otimiza o papel do pesquisador ao criar rapidamente os índices e seus indicadores através da função *Code*. Do mesmo modo, no processo de codificação das unidades de registro e contexto, o *software* permite explorar rapidamente todo o *corpus*, navegar entre pré-categorias, organizar os codes em grupos semelhantes (função *Family*) e gerenciar a análise através de mapas conceituais chamados de *networks* (SILVA & LEÃO, 2018, p. 724).

O *software* trabalha gerando sempre um par ordenado do tipo x-y para indicar a frequência com que os dados mostraram-se presentes nos documentos analisados, o que possibilita proceder à análise quantitativa estabelecendo o percentual de itens, excluir os que não são expressivos e dar continuidade ao processo de categorização dos dados que se destacaram dentro do *corpus*. Mediante o uso da função *networks*, é possível criar mapas conceituais com variações de cores, conferindo agilidade na análise visual dos dados mais recorrentes.

Uma grande facilidade no uso do *Atlas.ti* reside no fato que ele também permite exportar os dados trabalhados para diversos formatos a fim de que sejam utilizados posteriormente em outros programas como processadores de texto, planilhas e outros *softwares*.

Entre os aspectos positivos de se realizar a organização e tratamento dos dados fazendo uso do *software*, destaca-se o fato que na Unidade Hermenêutica criada com o *corpus*, o texto aparece de forma contínua e é possível produzir códigos em qualquer um dos textos. Isso facilita o processo de tratamento dos dados porque permite ir e voltar entre os textos, criar e repetir códigos entre documentos diferentes. Após a codificação, o *software* fará o levantamento da frequência de códigos em todas os documentos, eximindo o pesquisador de certo trabalho manual, propiciando otimização do tempo de pesquisa e garantindo maior precisão à mesma.

Na seção referente ao tratamento, organização, análise e interpretação dos dados, indicaremos os procedimentos metodológicos aplicados fazendo uso dos dois programas indicados previamente: o Iramuteq¹⁷ e o Atlas.ti¹⁸.

3.1.6 A centralidade da unidade escolar

Em nossa pesquisa, somos guiados pela opção metodológica de centralizar a investigação na unidade escolar considerada em sua singularidade, em sua configuração como organização dotada de características específicas e em sua conexão com outras escolas organizadas em um sistema. Essa opção utiliza como referencial a abordagem conceitual desenvolvida por Nóvoa (1999), cuja compreensão apresentamos a seguir.

¹⁷ Para melhor entendimento do funcionamento dos recursos disponibilizados pelo Iramuteq, consultamos os seguintes tutoriais: Iramuteq (2019) e Melo (2019).

¹⁸ Existem diversos vídeos tutoriais disponíveis no *youtube* que orientam o uso das diversas ferramentas e funcionalidades do Atlas.ti. Para nosso estudo, utilizamos como referência os vários tutoriais apresentados por Kalpokaite (2019), Contreras (2019), Rocha (2020), GMAP-UNISINOS (2020), Olarte (2020), Pocrifka e Carvalho (2020), Najera (2020), Qualitative shop (2020) e Wright (2020).

Durante o conjunto de anos das últimas três décadas do século XX, a pesquisa sobre a correlação existente entre o trabalho pedagógico do professor e a aprendizagem dos alunos evidenciou a íntima conexão existente entre as diferenças nos resultados dos discentes e as influências advindas dos vetores familiares, sociais e culturais que interferem no seu desempenho. Essas evidências indicaram que tais diferenças já não poderiam ser atribuídas ou explicadas com base na situação própria de cada indivíduo tomado isoladamente.

Estudos sociológicos da década de 1970 prosseguiram apontando que o sistema educacional em sua estrutura e funcionamento atua intensamente no sentido de fazer com que as diferenças apresentadas pelos alunos nos anos iniciais de sua vida escolar desemboquem em desigualdades. O outro lado dessa contribuição, ou seja, os limites desses estudos consistem em deixarem de fora de sua apreciação analítica fatores que somente vieram a merecer atenção no momento em que se passa a utilizar uma ótica de estudo que elege como foco o universo da instituição¹⁹ escolar, seus processos e variáveis internas.

Nóvoa (1999, p. 15) propõe a superação da ilusória controvérsia que conduzia à oposição entre a análise macro e a análise micro, substituindo-a por uma sociologia da organização escolar que convida o olhar a dirigir-se para “as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo”, entendendo que nesse espaço realizam-se opções didáticas e pedagógicas, entre outras, cujos desdobramentos incidem diretamente na sala de aula, na atividade de docentes e alunos. Propugna-se então “um nível *meso* de compreensão e de intervenção” (NÓVOA, 1999, p. 15), o que implica em reconhecer que

Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. A identificação das margens da *mudança possível* implica a contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder. As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar (NÓVOA, 1999, p. 16).

¹⁹ Tendo como referência as diferenciações e as conotações específicas dos termos “organização” e “instituição”, apontadas por autores como Marilena Chauí (<https://www.youtube.com/watch?v=WhELmQZwweU>) e Silva Jr. (2015, p. 39-64), apresentamos o conceito de instituição, conforme indicado por Johnson: “uma instituição é um conjunto duradouro de idéias sobre como atingir metas reconhecidamente importantes na sociedade. A maioria das sociedades conta com algumas formas de instituições de tipo familiar, religioso, econômico, curativo e político que definem o âmago de seu sistema de vida. Instituições diferem entre si por tratarem de funções sociais diferentes. É importante estabelecer uma distinção entre instituições e suas manifestações concretas — famílias individuais de famílias como instituição, por exemplo, ou governo e Estado. O Estado, por exemplo, é a instituição que fornece o esquema como o governo deve ser exercido, embora cada grupo de ocupantes de cargos que constituem um governo específico possa seguir em graus diferentes essas diretrizes” (JOHNSON, 1997, p. 162).

Sob essa mesma perspectiva, Apple (1986) enfatiza a importância de que a natureza da escola considerada como organização faça-se mais presente nas investigações científicas sobre a realidade educacional:

Nas últimas duas décadas fizeram-se grandes progressos na explicitação das relações entre os currículos, a pedagogia e a avaliação nas escolas básicas e secundárias e as estruturas desiguais da sociedade em geral. Todavia, faltou um elemento central em muitos estudos sobre o papel cultural, político e econômico das instituições formais de educação. Refiro-me à tendência para ignorar, ou para tratar como um epifenômeno, o trabalho interno das escolas como organizações (APPLE, 1986, p. IX).

Isso quer dizer que, de acordo com essa tendência, por um longo período a inovação era voltada para a dimensão macro do sistema educacional, com vistas a reformar a estrutura em seu alcance mais abrangente, ou para a dimensão micro, isto é, a sala de aula, quando se buscava, por exemplo, utilizar novos métodos, novas ferramentas ou novas diretrizes pedagógicas. Ambos os níveis subtraíam-se à análise da escola como organização, esfera preponderante de atuação na condução de projetos educacionais.

Atualmente, após os ganhos advindos dos âmbitos de pesquisa mencionados, tornou-se bastante claro que as mudanças em educação precisam ser implementadas e progredir exatamente no nível da escola, tomada em sua natureza organizacional. Nessa linha, pode-se dizer que mais do que falar em mudança, a questão seria de desenvolver, prover e garantir:

As condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança (NÓVOA, 1999, p. 41).

Nóvoa reforça sua posição em defesa de um processo de mudança centrado na escola, citando a pesquisadora Maria Teresa González (1988), para quem a escola atua como uma espécie de filtro que confere nova configuração às mudanças vindas do ambiente externo, seja no sentido de potencializá-las, reduzi-las ou ressignificá-las. Acertadamente, González identifica que, no espaço organizacional escolar, as pessoas e os grupos que aí atuam cultivam relacionamentos, criam determinadas formas de agir, moldando o que se compreende como a cultura específica do ambiente, cultura esta com base na qual juízos são formados e interpretações são partilhadas em torno da mudança a ser implantada. O efeito dessa trama de significados e sentidos gerados na organização colabora de forma essencial para o estabelecimento de uma atmosfera que definirá o destino da mudança. Para melhor entendermos o papel crucial dessa dinâmica, a autora declara: “de pouco servirão os esforços

isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola” (*apud* NÓVOA, 1999, p. 41), ou seja, é no espaço da organização escolar que o jogo da mudança se define e seus resultados são alcançados.

O movimento de renovação nos estudos educacionais iniciado nas duas últimas décadas do século passado caracterizou-se justamente por direcionar o olhar para a escola como seu centro de investigação. Em decorrência da valorização da escola em sua dimensão de organização autônoma, desenvolveu-se a percepção e o entendimento dessa unidade como espaço que possui autonomia, como propositora de itinerários formativos, como lugar favorável à inovação e experimentação, como centro de interação com seu entorno. Além disso, aprofundou-se a valorização dos procedimentos metodológicos no âmbito organizacional (avaliação, gestão, auditoria), de um lado, seguida da reflexão a respeito da condução de propostas de mudança na instituição escolar (NÓVOA, 1999, p. 19), o que envolve o “esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Essa renovada abordagem da escola como organização não pode ser observada somente como exigência política, ideológica, técnica ou administrativa, mas principalmente sob a ótica da riqueza de sua contribuição para a ciência pedagógica. Essa perspectiva de estudo ganha força e legitimidade, pois, dado seu caráter de arena onde de fato objetivos e processos ganham vida, nada mais lógico do que buscar equacionar as variadas instâncias de análise e de operacionalização sob a lógica do tecido que compõe o cotidiano escolar (NÓVOA, 1999, p. 20). A ótica presente em tal abordagem oferece a possibilidade de articular e integrar os variados fatores e dinamismos que constituem o processo educativo. Assim, entende-se que “essa capacidade integradora pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico” (NÓVOA, 1999, p. 20).

O posicionamento advogado por Nóvoa reconhece a emergência de uma postura e de um olhar investigativo sobre a reflexão e a atuação pedagógica que, assumindo as contribuições trazidas por abordagens anteriores centradas em visões de análise tanto macro quanto micro, supera-as no sentido de definir um novo eixo referencial, situado nem no nível micro nem no macro, mas no nível intermediário ou meso, fazendo com que aqueles passem a ser considerados sob a perspectiva “do trabalho interno das organizações escolares” (NÓVOA, 1999, p. 20) para, desde esse novo centro, estabelecer outra compreensão e outros significados dos fatores que influenciam o universo educacional, tanto no contexto mais

amplo quanto no mais específico. A adoção de uma meso-abordagem preenche, dessa forma, um espaço que se encontrava vacante e constituía uma limitação ou fragilidade dos estudos e pesquisas anteriores.

Nas pesquisas educacionais levadas a termo na década de 1980, assistiu-se à adoção de procedimentos metodológicos baseados na investigação-ação. Nóvoa indica que, na esteira desse movimento, avanços foram alcançados segundo os cinco princípios elencados a seguir:

Considerar as escolas como a unidade estratégica da mudança em educação; desenvolver dinâmicas de participação dos professores e dos restantes atores educativos em torno dos processos de inovação escolar; perspectivar a melhoria das escolas como um processo, e não como um produto, criando uma cultura da escola que consagre uma atitude de mudança permanente; produzir sugestões de práticas, de políticas e de procedimentos que contribuam para a melhoria das escolas; ter consciência do processo de inovação, introduzindo dispositivos de regulação e de avaliação (NÓVOA, 1999, p. 23).

Tendo diante de si esses princípios, o presente estudo considera de relevância fundamental os ganhos alcançados mediante as pesquisas indicadas e fundamenta-se exatamente sobre esses princípios para construir sua análise. Enfatizamos que, em consonância com o primeiro princípio e com a perspectiva defendida por Nóvoa, assume-se aqui a centralidade da escola como lugar real e privilegiado de realização, efetivação e compreensão da mudança educacional. Assim, é dado destaque à abordagem dessa instituição de educação formal, tomada como nível intermediário (meso) onde tanto as influências da esfera macro quanto da esfera micro reverberam e ressoam de forma mais incidente e intensa. Acredita-se que é este o espaço concreto onde mudanças filosóficas, pedagógicas, legais, tecnológicas, administrativas e didáticas encontram de fato possibilidade de materialização e de factibilidade.

Para garantir maior inteligibilidade à diferença existente entre uma análise meso e uma análise micro, observe-se que:

Quando se utiliza a observação direta na investigação, é usual que ela se realize mais na sala de aula do que na escola. Apesar de alguns estudos examinarem práticas da escola (por exemplo, os regulamentos), não são consideradas muitas das medidas tomadas ao nível organizacional (por exemplo, como é que se podem articular as experiências dos alunos nos diversos anos dando coerência ao seu percurso escolar?) (GOOD; WEINSTEIN, 1999, p. 87).

Em decorrência dessa eleição e atentos ao segundo princípio elencado, coerentemente assumimos a necessidade de conferir maior autoridade hermenêutica à compreensão, à percepção e às vozes daqueles que cotidianamente recebem a atribuição e o poder de fazer a mudança de fato acontecer, tornando-se assim os sujeitos e protagonistas

desse processo: professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares. A escolha metodológica de realizar entrevistas e questionários com esses grupos de professores pautou-se justamente pelo entendimento de que a escola é o *locus* efetivo onde a mudança acontece e, no seu interior, destaca-se o papel crucial desempenhado pelos professores.

Convém explicitar que à escolha metodológica mescla-se de maneira inseparável uma opção política. Prosseguimos fazendo recurso às contribuições de Nóvoa para a sociologia das organizações escolares. Os estudos nesse campo passaram por um estágio durante o qual predominaram abordagens de cunho racional, natural, estrutural de recursos humanos e sistêmicos. Num período mais recente, assistiu-se a uma abertura para enfoques que privilegiam enfoques políticos e simbólicos (NÓVOA, 1999, p. 25).

Pela introdução da vertente política, tornou-se possível enriquecer o estudo das organizações educacionais (NÓVOA, 1999) mediante a adoção de categorias antes desconsideradas, tais como poder, participação, conflito, controle, regulação, interesses e pautas ideológicas.

O prisma simbólico aplicado na leitura das organizações lançou luz sobre temas igualmente importantes e que também não eram considerados nos estudos. Sob essa perspectiva, questões relativas aos significados construídos pelos sujeitos face aos acontecimentos dos quais participam e à incerteza e imprevisibilidade dos variados processos que permeiam o cotidiano das organizações passam a receber maior ênfase analítica (NÓVOA, 1999).

É necessário destacar que é com o advento dessa modificação na abordagem e análise das organizações escolares que os sujeitos atuantes no espaço educacional veem resgatado o protagonismo de sua contribuição, algo que modelos utilizados anteriormente desconheciam, o que, por sua vez, tornava invisível a centralidade do papel desses mesmos sujeitos.

O recurso às dimensões política e simbólica ganha, assim, caráter determinante nessa pesquisa. Mediante sua utilização, consegue-se superar a visão funcionalista que poderia condicionar e limitar a análise da cultura, dos elementos e características da organização escolar, juntamente com a reflexão a respeito da sua maneira de conduzir a elaboração, implementação e a institucionalização de mudanças.

3.2 Procedimentos metodológicos aplicados

3.2.1 Delimitação do estudo

3.2.1.1 Método e análise

Os professores entrevistados na pesquisa não dominavam um conhecimento teórico ou técnico, se preferirmos, a respeito do tema da mudança em educação. Entretanto, no processo de análise a ser realizado, serão usadas as técnicas da análise de conteúdo indicadas por Bardin para fazer inferências e interpretar o que constituiu para eles os aspectos e elementos que estiveram envolvidos gestão da proposta de mudança e que contribuíram positivamente para sua realização.

A variedade de técnicas e métodos de possível utilização na realização de pesquisas é extensa. Assim, qualquer técnica de análise de dados implica na escolha de uma determinada metodologia de interpretação (MOZZATO; GRZYBOVSK, 2011). A partir do momento em que a análise de conteúdo é percebida por um pesquisador como sendo o procedimento de análise mais indicado para seu estudo, tal escolha se faz levando em consideração que “como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada” (MOZZATO; GRZYBOVSK, 2011, p. 733).

Tendo feita a opção pela técnica da análise de conteúdo, apoiamo-nos em diversos autores que colaboram no sentido de justificar nossa escolha. Chizzotti (1991, p. 98) indica que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Bauer e Gaskell (2003) referem que, dentre os diversos tipos e formas de comunicações, os materiais textuais escritos costumam ser os mais frequentes na análise de conteúdo, podendo ser estudados pelo pesquisador na busca por respostas às questões de pesquisa. Assumindo uma perspectiva similar, Flick afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material” (2009, p. 291).

Bardin indica a homogeneidade como uma das regras a serem observadas na constituição do *corpus* que será analisado (BARDIN, 1977, p. 98). No caso do presente estudo, utilizamos dois tipos de instrumentos para dois grupos de públicos. Para a equipe diretiva da inspetoria e da escola (direção e coordenação pedagógica) foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, realizadas via Skype e com roteiro de questões semelhante. Para o grupo dos docentes das escolas foi encaminhado questionário com roteiro de questões igualmente semelhantes.

Em todos os casos, as questões relacionavam-se com o tema da pesquisa, as condições para respostas nas quais se encontravam os respondentes obedeciam a situações homogêneas e os instrumentos de coleta de dados não apresentavam discrepâncias entre si.

A organização, tratamento e análise dos dados foi construída com o suporte dos *softwares* Iramuteq e Atlas.ti, os quais permitiram uma análise lexical, considerando o tema como unidade e possibilitando contextualizá-lo em seu contexto, para com base nessa organização dos dados realizar a interpretação dos mesmos.

3.2.1.2 Cenário

A presente pesquisa foi conduzida junto à Inspeção Madre Mazzarello (IMM), instituição mantenedora de um conjunto de variadas obras, distribuídas nos estados de Minas Gerais, Goiás, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Distrito Federal. A escolha da instituição decorre do fato de a mesma ter desenvolvido um projeto de mudança e aprimoramento em sua gestão tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico. O projeto tinha como instrumento basilar os relatórios gerados mediante a avaliação institucional.

Encaminhada a apresentação da presente pesquisa e seu escopo à representante e responsável pelo setor de educação da Inspeção, juntamente com a gestora educacional da IMM, foi solicitada a autorização para que se pudesse realizar esta pesquisa, apresentando a importância da experiência realizada na IMM para o avanço no conhecimento científico. Além disso, foi ressaltado que a investigação e seus resultados seriam depois comunicados à IMM, podendo vir a colaborar para o aprimoramento de outras propostas semelhantes com relação à mudança educacional.

Ao mesmo tempo, realizamos contato com a gestora que elaborou e conduziu o Projeto Prática Eficaz. Feita a apresentação da proposta da pesquisa, a gestora manifestou sua abertura em colaborar naquilo que lhe estava sendo solicitado.

Após ter realizado a apresentação do projeto de pesquisa para o grupo das oito escolas mantidas pela IMM, quatro delas concordaram em participar do estudo. As escolas que aceitaram participar da pesquisa estão situadas nos estados de Minas Gerais e de Goiás.

No interior de cada escola que concordou em participar da pesquisa, os diretores e coordenadores estabeleceram comunicação com os professores que atuaram no Projeto Prática Eficaz a fim de sondar sua disposição em participar do estudo. A resposta foi positiva por parte de todos os docentes. Uma dificuldade que surgiu nessa etapa vincula-se ao fato de que alguns professores que haviam lecionado os componentes curriculares de Português e

Matemática já não atuavam em algumas escolas, reduzindo o número de participantes do corpo docente.

No aspecto pedagógico, a avaliação institucional envolvia a aplicação de testes para aferir o desempenho dos alunos ao longo de cada uma das etapas da educação básica. Os testes eram aplicados somente às séries finais de cada uma das referidas etapas. A IMM lançou então um Projeto com o objetivo de monitorar e alavancar os resultados dos alunos, tendo como referência os dados fornecidos pelos relatórios do desempenho da aprendizagem.

Entendemos que essa experiência mereceria ser estudada porque, além de ter alcançado resultados bastante positivos em relação a seus propósitos, o Projeto da IMM recebeu uma premiação em nível nacional. Surgiu então a questão de querer entender e analisar a maneira pela qual o projeto de mudança foi planejado e implementado, buscando enriquecer e ampliar o conhecimento já existente a respeito da mudança em educação.

3.2.1.3 Atores

O estudo elegeu como participantes e informantes primários a gestora educacional da Inspeção, pessoa que esteve à frente da coordenação do Projeto Prática Eficaz; os diretores das quatro escolas participantes, devido a seu papel de liderança no ambiente das escolas; os coordenadores pedagógicos dessas escolas, devido também a seu papel de liderança e os professores das disciplinas envolvidas na avaliação da aprendizagem dos alunos, a saber, língua portuguesa e matemática. A escolha dos docentes se deu de forma natural, visto que a proposta de mudança baseava-se na análise dos resultados da aprendizagem dos alunos nos dois componentes curriculares mencionados. Em cada escola havia um professor para cada um dos componentes curriculares, sendo que todos concordaram em participar. Em algumas escolas, entretanto, os professores que haviam atuado no projeto já não se encontravam, o que impossibilitou sua participação. Assim, ao final pudemos contar com a participação de sete docentes.

Antes de iniciar as entrevistas, seguimos procedimentos éticos, propostos por Flick (2009) e Creswell (2010). Explicamos aos participantes o objetivo da pesquisa, sua contribuição, os métodos que seriam utilizados e solicitamos a autorização para gravação em áudio utilizando gravador do celular, no caso da entrevista com a gestora. A todos foi enviada uma comunicação escrita informando os objetivos e a relevância da pesquisa. Além disso, foi

solicitada a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A utilização da amostragem baseada em uma seleção proposital dos participantes do estudo justifica-se pelo fato de que as pessoas estiveram envolvidas no desenvolvimento do fenômeno que se apresenta como a questão central da pesquisa.

3.2.1.4 Seleção dos participantes

De acordo com Fullan (2016), o esforço por entender o que compõe o substrato da realidade tendo como referência o entendimento e a compreensão das pessoas e grupos envolvidos no processo de mudança constitui um ponto de partida essencial ao se tentar desenvolver uma reflexão e análise teórica sobre o processo da mudança e seu significado.

Dado o objetivo da pesquisa, a seleção dos participantes ocorreu segundo o critério da amostragem por conveniência, visto que precisava ater-me a grupos formados naturalmente (CRESWEL, 2007), ou seja, os respondentes foram selecionados segundo a participação na efetivação do Projeto que constituiu o objeto desta pesquisa. Em outras palavras, a comunidade educativa escolar é composta por diversos membros o que inclui desde entidades mantenedoras, até os professores, pais e estudantes. A reflexão e análise de uma proposta de mudança que pretenda ser tão abrangente quanto possível precisa levar em consideração o papel desempenhado pelos diversos atores afetados e envolvidos pelo mesmo processo de mudança.

Adotando o critério de amostra por conveniência, consideramos importante sondar todas as escolas que fazem parte da IMM e apresentar-lhes o convite a participar da pesquisa. Dentre todas as unidades escolares convidadas, quatro delas se dispuseram a fazer parte, demonstrando disponibilidade para participar e colaborar com o estudo.

Conforme a visão que será desenvolvida em sessão posterior, a mudança de processos educacionais é acima de tudo uma tarefa de natureza organizacional, um fenômeno sistêmico. Tomado sob esse ponto de vista, todos os grupos e membros que se encontram envolvidos na mudança colaboram, segundo o lugar e o ponto de incidência que lhes corresponde, de forma específica, mas igualmente importante para a implementação da proposta de mudança.

Além disso, no âmbito da pesquisa qualitativa, é importante compreender que

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões,

hábitos e práticas. [...] Esta variedade é desconhecida e merece ser investigada (BAUER; GASKELL, 2003, p. 57).

Dessa forma, de acordo com o posicionamento desses autores, “para selecionar pessoas a serem entrevistadas ou documentos para uma pesquisa qualitativa, nós escolhemos indivíduos e fontes de acordo com critérios externos: estratos sociais, *funções* e categorias” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 58, grifo nosso), tomando em consideração que “a pesquisa qualitativa tende a maximizar a variedade do fenômeno desconhecido” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 58).

Procedendo à aplicação desses princípios ao ambiente social de nossa pesquisa, destacamos que, no interior do sistema escolar, o diretor, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ocupam espaço de capital significado tanto na esfera interna quanto externa à escola e desenvolvem reconhecido trabalho de liderança na condução de processos de mudança, seja como iniciadores, seja como facilitadores de tais processos, daí decorreu nossa opção de privilegiar e priorizar a escuta desse grupo de atores. Diretores encontram-se no meio das relações entre os professores e pessoas de fora do ambiente escolar, sendo atingidos por constantes conflitos e dilemas inerentes a essa triangulação em que se situam. Ao papel do diretor foi dedicada atenção especial na seção teórica.

Ao lado do diretor e das equipes de coordenação, o corpo docente representa outro grupo de atores cuja atuação resulta crucial para o andamento de qualquer processo de mudança, o que conduz Fullan a afirmar que uma proposta de “mudança educacional depende do que os professores pensam e fazem – tão simples e complexo quanto isto” (FULLAN, 2016, p. 97). Ripley (2017) aponta a necessidade de que se invista e confie nos professores a fim de que a mudança esperada de fato aconteça.

Apesar das inúmeras dificuldades que cercam o trabalho e a prática docente em vários países do mundo, indo desde a falta de envolvimento nas questões globais da escola em sentido mais amplo até a desvalorização mediante a oferta de baixos salários, provocando o fenômeno da erosão da profissão, o professor encontra-se no olho do furacão de toda e qualquer proposta de mudança, sendo imprescindível ouvir sua voz e fomentar sua participação quando se atua na busca do entendimento de como a mudança educacional funciona.

Nesta pesquisa, respeitando o critério da amostragem por conveniência, os professores convidados a responder os questionários foram exatamente os que trabalhavam com os componentes curriculares contemplados na avaliação da aprendizagem dos alunos, segundo o modelo da avaliação institucional utilizado na IMM, ou seja, os componentes

curriculares avaliados eram os de Língua Portuguesa e Matemática, razão pela qual fomos levados a solicitar a participação apenas dos professores que lecionavam os referidos componentes curriculares em cada uma das escolas que aceitou participar do estudo. Em cada escola havia dois professores em condições de participar do estudo, um em cada componente curricular. Entretanto, cumpre indicar que devido ao fato de já haver decorrido certo espaço de tempo desde a conclusão do Projeto Prática Eficaz, alguns dos professores já não faziam parte do corpo docente de algumas escolas, o que reduziu o número de respondentes para sete professores.

Assim, embora a comunidade escolar seja constituída com a participação de outros membros igualmente importantes para a compreensão do processo de mudança, elegemos esses dois grupos por considerarmos que eles seriam fundamentais para fins de alcance dos objetivos da pesquisa, somados à função desempenhada pela gestora educacional da IMM, deixando em aberto para estudos posteriores o envolvimento e participação de grupos como o dos estudantes e dos pais ou responsáveis, por exemplo.

Os resultados da pesquisa serão apresentados, em seção posterior, com base na análise e interpretação dos dados coletados por meio da metodologia de análise de conteúdo.

3.2.1.5 Fatos

Valendo-se da abordagem qualitativa e usando da metodologia da análise de conteúdo, este estudo teve como foco o desenvolvimento do Projeto Prática Eficaz, ocupando-se centralmente com a proposta de mudança implicada no projeto que se buscava atingir e como tal processo foi conduzido e desenvolvido. A abordagem qualitativa adequou-se com propriedade ao propósito desta investigação porque sua ênfase recai mais sobre o processo do que sobre os resultados propriamente ditos. O pesquisador dirige seu olhar preferencialmente para a percepção e compreensão da forma “como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (CÂMARA, 2013, p. 190).

Para isso, foram realizadas entrevistas por *Skype*²⁰ e aplicados questionários com os professores das escolas, criando espaço para que as experiências e os fatos vivenciados por esse grupo, juntamente com os significados elaborados ao vivenciar essas experiências pudessem ser verbalizados e posteriormente analisados e interpretados. Além disso, foi igualmente submetido à análise e interpretação o documento do projeto em si.

²⁰ O Skype é um aplicativo de comunicação via internet que permite a realização de chamadas de voz e vídeo, o que proporcionou a realização das entrevistas com os diretores e coordenadores das escolas nesta pesquisa.

3.2.1.6 Processos

Na construção dos instrumentos de investigação (roteiros de entrevistas e questionários), especial atenção foi dedicada ao papel desempenhado pelos diversos atores (gestores, coordenadores, docentes); à ação da liderança; às relações construídas; aos caminhos tomados quanto aos processos de tomada de decisão; aos itinerários de formação, colaboração e partilha entre escolas e membros; aos recursos que o Projeto demandava e, finalmente, às condições de sua continuidade nas escolas.

Após a definição dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa, a etapa seguinte incluiu a aplicação dos mesmos instrumentos no sentido de levantar e coletar os dados que formaram o *corpus* a ser estudado. A etapa seguinte incluiu três fases, sendo a primeira delas uma pré-análise descritiva dos dados, para, na segunda fase, submeter o material a uma exploração com vistas à codificação e à análise categorial-temática, e, na terceira e última fase, produzir inferências e realizar a interpretação dos resultados.

3.2.1.7 A coleta de dados

Todas as informações que compõem o *corpus* de dados utilizados na análise dessa pesquisa foram obtidas com base nas respostas oriundas com base na aplicação de dois instrumentos de pesquisa: formulário das entrevistas e questionário²¹. Ambos foram aplicados fazendo uso de perguntas não-estruturadas e abertas, cuja finalidade foi fazer emergir as visões, entendimentos e opiniões dos participantes na realização da proposta de mudança educacional na IMM. Os roteiros das entrevistas e dos questionários utilizados para a participação de diretores (entrevistas) e docentes (respostas escritas) serão apresentados na seção de anexos.

As entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (2000) variam quanto ao grau de estruturação, indo desde as entrevistas estruturadas até as entrevistas não estruturadas, seguindo um roteiro desenvolvido com base no modelo da pesquisa apresentado em anexo. Merton e Kendall (1946), citados por Bogdan e Biklen (1994), referem que as entrevistas

²¹ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética e pesquisa com seres humanos da UFSCAR na plataforma Brasil e recebeu aprovação conforme o parecer final número 3.298.313 (anexo 4).

qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais.

Com o propósito de validar e aperfeiçoar tanto o roteiro de entrevistas quanto o questionário aplicado foi realizada uma aplicação piloto em uma das escolas da IMM, antes de ser usado nas quatro escolas participantes do estudo; a partir disso, os roteiros foram melhorados (FLICK, 2009). Na etapa de teste, apenas uma das questões dos roteiros apresentou dificuldade de compreensão pelos participantes e passou por nova redação antes da aplicação nas escolas.

As entrevistas foram realizadas num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar as pessoas responderem à vontade. Biggs (1986), citado por Bogdan e Biklen (1994), refere a este propósito que as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente com base em seus pontos de vista. Por outro lado, em todas as entrevistas, o pesquisador apresentou questões que possibilitassem a exploração das ideias. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados com base em perguntas que exigem exploração”.

A entrevista com a gestora educacional da IMM foi estruturada em seis seções, totalizando dezenove questões (apêndice 1). No caso da entrevista com a gestora educacional da IMM, além de tomar notas, o investigador gravou em áudio o conteúdo das respostas. Essa entrevista com a gestora educacional totalizou 52 minutos, está gravada em formato de mp3 e encontra-se na posse do pesquisador, à disposição para quem desejar escutá-la. Sua transcrição ocupou 5 laudas de papel A4 em espaço simples, armazenadas em arquivo digital.

As entrevistas com os quatro diretores e quatro coordenadores foram realizadas via *Skype* e obedeceram a um roteiro contendo quinze questões (apêndice 2). O referido roteiro estava estruturado em duas partes com finalidades diversas. A primeira seção abordava questões de cunho mais geral sobre a implementação e a continuidade do projeto de mudança. Já o segundo bloco buscava apontar ajustes estruturais e o modo de gerar envolvimento dos professores.

O questionário destinado aos professores (apêndice 3), contendo quatorze perguntas, é constituído igualmente por duas partes com finalidades diferentes: a primeira parte deste questionário teve como objetivo recolher opiniões e reações dos professores sobre a sua interação com o projeto de mudança no tocante à implementação e à continuidade; a segunda parte buscou coletar opiniões dos professores em relação a questões relacionadas com o compromisso da direção da escola para com a proposta do projeto e com a prática do docente.

Durante as entrevistas com os diretores e coordenadores, o pesquisador atuou fazendo anotações das informações fornecidas. Os professores responderam aos questionários por escrito. As respostas comunicadas pelo grupo dos diretores, coordenadores e dos professores encontram-se em arquivo digital na posse do pesquisador, disponíveis para consultas.

A distribuição das atividades relacionadas com a aplicação das entrevistas e questionários decorreu durante 6 meses, desde o mês de março até o mês de agosto do ano de 2019. A calendarização das atividades bem como os instrumentos utilizados na coleta dados encontram-se listados no quadro 5 de acordo com as diversas etapas do estudo.

Quadro 04 – Calendarização das etapas do estudo e instrumentos usados na coleta de dados.

ETAPA DA PESQUISA	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	PERÍODO
Início do estudo	Aplicação dos instrumentos de teste	Março de 2019
Participação da gestora	Entrevista gravada	Abril de 2019
Participação de diretores e coordenadores	Entrevista via Skype	Abril/2019- Julho/2019
Participação dos professores	Aplicação de questionários	Maió/2019- Julho/2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO: A INSPETORIA MADRE MAZZARELLO, O PROJETO PEDAGÓGICO DA RSE, O SISTEMA PREVENTIVO E O PROJETO PRÁTICA EFICAZ

Nesta seção será apresentada uma visão global do contexto da Insituição Inspetoria Madre Mazzarello (IMM), mantenedora das escolas que participam da pesquisa; abordaremos também o Projeto Pedagógico das escolas juntamente com o estilo salesiano de educação condensado no Sistema Preventivo; por fim, indicaremos o Projeto Prática Eficaz, que ocupará o cerne de nossa investigação.

No âmbito da pesquisa qualitativa, juntamente com Triviños (1987), entendemos que o ambiente ou o contexto onde as pessoas realizam suas ações e desenvolvem seu cotidiano constituem fator de crucial importância quando se trata de compreender mais claramente suas atividades. O meio confere ao indivíduo marcas e características peculiares que se tornam manifestos à luz do entendimento dos sentidos que ele desenvolve para si mesmo.

Desta maneira, compreender o indivíduo fora de seu contexto, implica no risco de criar situações artificiais que mascaram a realidade e conduzem a interpretações equivocadas. Assim, os problemas são enquadrados no ambiente em que eles ocorrem, sem sofrer manipulação intencional do pesquisador (LUDKE & ANDRÉ, 1986). TRIVIÑOS (1987) afirma que as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significado que recebem direta influência do contexto onde acontecem, fazendo com que a interpretação dos resultados tenha como base a percepção de um fenômeno em relação a um determinado contexto.

4.1 A Inspetoria Madre Mazzarello

Conforme informações fornecidas pelo site da instituição²², a Inspetoria Madre Mazzarello (doravante IMM), tem sua sede localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais e sua ação se estende pelos estados de Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal. A IMM Conta hoje com 125 Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora, também chamadas Salesianas de Dom Bosco. Elas estão distribuídas em 22 diferentes tipos de obras, das quais 11 são escolas, sendo três conveniadas e oito particulares; seis Centros de Ação Social; uma Casa de acolhida; uma Casa de repouso e tratamento; uma Casa de Formação; um Centro de Espiritualidade e Treinamento e a Casa Inspetorial ou a sede da IMM.

A IMM faz parte do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (doravante, FMA) cuja origem encontra-se na pequena aldeia de Mornese, no norte da Itália, onde nasceu Maria Domingas Mazzarello, no seio de uma família de camponeses bastante simples.

No dia 5 de agosto 1872, ela e um grupo de jovens orientadas pelo sacerdote João Bosco, conhecido popularmente no Brasil como Dom Bosco, comprometeram-se com a missão de serem "auxiliadora" das jovens. A partir desse momento deram início ao Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora.

Alguns anos depois, no mês de dezembro de 1877, as primeiras missionárias da congregação das FMA desembarcavam no Uruguai. Ardorosas e dedicadas no seu compromisso de trabalho com a juventude, já no ano de 1892 partiram de Montevideú, no Uruguai, um grupo formado por doze Filhas de Maria Auxiliadora, movidas pelo objetivo de fundar as primeiras casas no Brasil, expandindo o carisma e a obra salesiana nessa nação.

²² <http://www.portallimm.com.br/pagina/casa-provincial> acessado em 20/01/2019.

O primeiro colégio das Filhas de Maria Auxiliadora no país foi o Colégio Nossa Senhora do Carmo, fundado na cidade paulista de Guaratinguetá, cuja inauguração ocorreu em março de 1892.

Após alguns anos foi estabelecida a primeira Inspeção das Irmãs Salesianas no Brasil: a Inspeção Santa Catarina de Sena, com sede em São Paulo. Após esta, com o desenvolvimento das Obras e das Irmãs FMA, a Inspeção de São Paulo foi sendo desmembrada para dar origem a novas Inspeções. É nesse processo de desmembramento que nasce a Inspeção Madre Mazzarello de Belo Horizonte, cujo ano de fundação é 1947.

Voltando um pouco mais no passado, os primórdios da Inspeção Madre Mazzarello são encontrados, na verdade, em 1896, com a vinda das primeiras FMA para atuarem no estado de Minas Gerais, iniciando a obra educativa salesiana na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora no município de Ponte Nova. Diante do número reduzido de escolas naquela época na região, rapidamente a escola de Ponte Nova tornou-se uma referência na formação das jovens, especialmente das professoras de Minas Gerais.

Atualmente, a IMM dedica-se à educação da juventude com uma proposta cuja fundamentação é o Sistema Preventivo de Dom Bosco, pautado pelo estilo pedagógico-pastoral da educação salesiana, constituído como uma síntese que une vitalmente elementos de Pedagogia, Pastoral e Espiritualidade.

A IMM, por meio de seus membros, leva seu trabalho a várias cidades, atuando em diversos tipos de obras como: Escolas e Universidades, Cursos Técnicos Profissionalizantes, Centros Juvenis, Unidades de Alfabetização de Adultos, Conselhos Tutelares para Crianças e Adolescentes, Núcleos de Apoio à Criança e ao Adolescente, Casas-Lar, Creches, Obras Sociais nas periferias. No total, são cerca de 21.000 crianças e jovens que recebem atendimento no conjunto dessas instituições.

As escolas da IMM, por sua vez, estão inseridas no conjunto de escolas salesianas do Brasil, formando a Rede Salesiana de Escolas. Trata-se, portanto, de um sistema centralizado, de atuação na esfera privada da educação.

4.2 A criação da Rede Salesiana de Escolas no Brasil e seu Projeto Pedagógico

Em 2001, como parte do compromisso de atualizar o sistema preventivo, os salesianos e demais membros da Família Salesiana que trabalham nas Américas organizaram o “Encontro Escola América”. Esse encontro, que aconteceu em Quito, Equador, reuniu membros da família fundada por Dom Bosco de vários países das Américas para refletir sobre

o tema da renovação do sistema preventivo rumo ao estabelecimento de uma cultura da solidariedade.

Inspirados pelos *insights* e orientações desta conferência, os salesianos do Brasil desenvolveram um projeto cujo intento era conectar suas escolas no Brasil criando um sistema ou uma rede. Nesse mesmo impulso, surgiu também a inspiração de desenvolver um meio que pudesse refletir sua tradição pedagógica, pautados por uma linguagem contemporânea e em sintonia com o presente contexto das escolas salesianas. O resultado mais imediato foi a criação de uma coleção de textos didáticos que pudessem mais fortemente incorporar e refletir os valores do sistema preventivo, os quais aprofundaremos adiante. Seguindo um plano de quatro anos de implementação, os novos livros começaram a ser utilizados em 2004 em mais de cem escolas ao longo do país.

Guiados por um projeto pedagógico inspirado no estilo salesiano de educação e seguindo as diretrizes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação²³ (BRASIL, 1996), os autores trabalharam para produzir livros didáticos que comunicam as intencionalidades, os objetivos e os valores da proposta educacional salesiana de um modo mais claro, vívido e animado.

Mediante a criação desses livros, a questão que a Família Salesiana do Brasil²⁴ tentou abordar e investigar foi em que nível os valores da pedagogia salesiana estão presentes e visíveis não apenas no currículo oculto, mas também no currículo planejado, ensinado, aprendido e avaliado. Os esforços e os investimentos feitos pelos Salesianos evidenciam a crença que se uma proposta educacional e suas intencionalidades deseja ser efetiva e influenciar a vida dos estudantes, então essa proposta precisa informar e iluminar o conteúdo que os estudantes refletem, estudam, analisam e aprendem. Em outras palavras, intencionalidades educacionais, ideais, valores e objetivos não existem como realidades abstratas ou independentes, mas precisam concretizarem-se mediante estruturas e sistemas que promovam e lhes deem visibilidade a fim de que se tornem efetivas.

Entre as ferramentas importantes e abrangentes que definem a organização escolar em seu cotidiano está o currículo. Ele se apresenta como um dos instrumentos mediante os quais se pode verificar e comprovar a realidade e a efetividade de uma educação em valores. Nesse sentido, assim se expressa Sacristán (2013, p. 24): “esses objetivos precisam ser

²³ A Lei 9394/96 constitui a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, abrangendo todas as etapas, desde a educação básica até o ensino superior.

²⁴ A expressão “Família Salesiana” foi forjada por João Bosco, fundador dos Salesianos, a fim de designar os diversos grupos que fazem parte da organização que partilha o carisma e o estilo pedagógico por ele desenvolvido.

concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados, precisam ir além da acepção clássica da cultura acadêmica”.

De acordo com Glatthorn, Boschee e Whitehead (2006, p. 17), “objetivos educacionais são os resultados a longo prazo que o sistema escolar espera alcançar por meio do inteiro processo educacional”.

Com base nessa perspectiva, a proposta pedagógica da Rede Salesiana de Escolas, Rede da qual as escolas da IMM faz parte, entende que “o currículo é a expressão de uma prática, da função socializadora e cultural de uma instituição dentro do conjunto de atividades por meio das quais um grupo garante que seus membros adquiram a experiência social historicamente construída e culturalmente organizada” (ESTEVES, 2001, p. 12). Uma importante consequência desse modo de compreender o currículo traduz-se no fato que o mesmo não pode ser reduzido ao que tradicionalmente identifica-se como o conteúdo dos componentes curriculares ou temas a serem ensinados. Pelo contrário, essa concepção leva a incluir o currículo tudo aquilo que constitui e perfaz o cotidiano escolar (SACRISTÁN, 2013).

Considerado em sua natureza mais ampla, o currículo é uma realidade abrangente que configura o desenvolvimento de uma proposta educacional escolar. Antes de tudo, esse componente precisa ser considerado em sua natureza dinâmica, diversa e em constante evolução, dado seu caráter contextual e histórico, o que significa que é por meio do currículo que as funções da escola são entendidas e percebidas em um contexto sócio-histórico particular.

Nas palavras de Esteves (2001, p. 12), “o currículo é ação e trajetória, é uma estrada que é construída diferentemente para cada grupo e para a realidade de cada escola.” Fortemente ligado ao conceito de educação do qual ele emana, o currículo confere expressão e corpo para a noção de “pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e alocação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem” (ESTEVES, 2001, p. 12). Assim, continua a mesma autora, o currículo é parte do círculo mais amplo que é o projeto político-pedagógico da escola, revelando mais abertamente suas intenções bem como seus variados graus de consciência e compromisso social.

Essa forma de entender o currículo como ferramenta que confere visibilidade e expressão concreta a uma proposta educacional é defendido por Coll (1987, p. 33), segundo quem, “no interior do currículo torna-se concreto e ganha forma uma série de princípios e várias facetas – ideológica, pedagógica, psicopedagógica – que, tomadas em conjunto, delineiam a direção geral do sistema educacional.” Segundo essa ótica, o currículo transforma

tais fundamentos em orientações para a ação, tornando-se um instrumento de grande efetividade na práxis educativa. Esse instrumento funciona então como um “link entre a declaração de princípios gerais e sua tradução numa base operacional, entre teorias educacionais e a prática pedagógica, entre o que é prescrito e o que de fato acontece na sala de aula.” (COLL, 1987, p. 33-34) Devido a seu caráter mediador e operacional, o currículo revela-se uma das mais importantes e estratégicas ferramentas em termos de explicação, clareza e implementação de uma proposta educacional com seus valores e princípios.

Consideramos importante também esclarecer conceitos que se referem a termos relacionados com o currículo cuja proximidade em significado muitas vezes são tomados de forma unívoca ou equívoca. Seguindo a reflexão de Glatthorn, Boschee e Whitehead (2006), vamos considerar esses conceitos a fim de termos um diálogo mais eficiente e claro.

Alguns desses termos importantes que se relacionam com o conceito de currículo são “instrução” e “ensino”. Aquilo que se entende por instrução “corresponde à fase de implementação do currículo. Refere-se às atividades de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, que são especificamente projetadas para alcançar as metas ou resultados do currículo planejado” (BRADLEY, 2004, p. 25). Coll (1987, p. 45) afirma que o termo instrução pode ser entendido em um sentido amplo ou estrito. No primeiro sentido, instrução refere-se aos componentes da metodologia de ensino, seja como projeto, seja como implementação. No último sentido, equivale à educação formal e ao processo escolar.

Finalmente, explicando o conceito de ensino, Bradley considera que

Ensino refere-se àquelas atividades que ocorrem em ambientes de aprendizagem que não são parte do currículo planejado. Eventos, relações humanas e outras experiências de aprendizagem não previamente planejadas são previstas acontecer durante o dia a dia na escola. Quando essas experiências não planejadas ocorrem, o ensino acontece, mas não instrução. Entretanto, esses momentos constituem parte importante da educação e, apesar da necessária ênfase na responsabilidade dos alunos, não deveriam ser desencorajadas (BRADLEY, 2004, p. 26).

Currículo, ensino e instrução são conceitos relevantes e fundamentais quando se considera a organização da vida escolar, a missão, a visão e os objetivos educacionais que se pretendem implementar e viver ao longo do processo educacional. Glatthorn, Boschee e Whitehead (2006, p. 6) afirmam que instrução é um aspecto do currículo, em especial um componente do currículo planejado, cuja função e importância variam de acordo com os vários modelos de currículo. No âmbito do currículo escrito, o qual é um conjunto de documentos que orientam o planejamento, a instrução constitui um elemento de importância menor. Quando o currículo escrito ganha corpo e atualidade no currículo ensinado, a instrução torna-se mais importante.

Glatthorn, Boschee e Whitehead (2006, p. 6) desenvolvem sua análise do conceito de currículo ao observarem que, mesmo que se reconheça uma grande diferença entre o currículo planejado ou escrito e o currículo realizado, tal distinção não consegue abranger a diversidade que circunscreve os diversos tipos de currículo. Os autores propõem então outras distinções conceituais quando se trata compreender o planejamento curricular: o currículo recomendado, o currículo escrito, o currículo defendido, o currículo ensinado, o currículo testado e o currículo aprendido. O currículo escrito, o defendido, o ensinado e o avaliado compõem o currículo intencional. O currículo intencional compreende o conjunto de resultados diretamente proposto pelo sistema educacional.

Segundo os *insights* dos autores citados (GLATTHORN; BOSCHEE; WHITEHEAD, 2006, p. 7-16), vejamos agora cada um dos tipos de currículo por eles apresentados.

Primeiro. O currículo recomendado pode ser proposto por peritos, associações profissionais, comissões de reforma e grupos que elaboram políticas educacionais em diferentes níveis governamentais. Esse tipo acentua o “como deverá ser” e indica os variados tipos de aprendizado e resultados que devem ser destacados em coerência com os princípios e valores das respectivas fontes que lhe deram origem.

Segundo. Em suas intenções e objetivos, o currículo escrito parece existir para garantir que as propostas educacionais do sistema tornem-se realidade. As funções do currículo escrito podem variar, mas as principais são: mediação, padronização e controle. “É um currículo de controle” (GLATTHORN; BOSCHEE; WHITEHEAD, 2006, p. 9) e essa característica gera grande resistência para com esse modelo entre o corpo docente. Esse currículo tende a ser muito mais detalhado e extenso do que o currículo recomendado. Ele desenvolve os fundamentos do currículo, as principais metas a serem alcançadas, os objetivos específicos a serem atingidos, a sequência segundo a qual os conteúdos devem ser abordados e os tipos de atividades de aprendizagem que serão trabalhadas.

Terceiro. O currículo defendido fica dependente de uma complexa e variada série de influências: das esferas governamentais, dos conselhos escolares, do professor. Ele é “percebido e delineado pelos recursos alocados para apoiar ou implementar o currículo” (GLATTHORN; BOSCHEE; WHITEHEAD, 2006, p. 10). Alguns elementos do currículo defendido que causam impacto no que e quanto é aprendido: tempo, tamanho das turmas e qualidade dos textos didáticos.

Quarto. O currículo ensinado é o currículo em ação na sala de aula e costuma ser avaliado em sua realização por aqueles que acompanham a prática dos docentes.

Quinto. O currículo testado é “o conjunto de aprendizagens que é avaliado por meio de testes feitos pelo professor, por meio de testes organizados pelo distrito educacional e em testes padronizados” (GLATTHORN; BOSCHEE; WHITEHEAD, 2006, p. 14). Esse aspecto conduz a algumas questões polêmicas que apenas mencionamos: em que grau os testes estão realmente relacionados com o currículo? Uma segunda questão apresenta-se no seguinte teor: quais são as consequências quando ocorrem discrepâncias entre o currículo testado e o currículo ensinado? E ainda, existe o risco de as escolas passarem a “treinar” seus alunos para que consigam bons resultados em testes, sem que necessariamente consigam aprender.

Finalmente, o currículo aprendido. Estudiosos têm discutido o que os alunos aprendem e retêm do currículo intencional. À medida que os alunos percebem a importância que a escola dá a um sistema de responsabilização, eles passam a engendrar estratégias e atitudes de estudo baseadas na seguinte questão: ‘isso será cobrado no teste?’ Como resultado, eles desenvolvem resistência a qualquer tipo de currículo que os estimule a pensar, inquirir ou descobrir. Geralmente os alunos estudam o que será testado e privando seu aprendizado de dimensões importantes como a criticidade, a organização e a sistematicidade. Apesar desses resultados indesejados, a noção de currículo aprendido “denota toda a mudança em valores, percepções e comportamentos que ocorrem como resultado das experiências escolares. Como tal, isso inclui aquilo que os estudantes entendem, aprendem e retêm de ambos, do currículo intencional e do currículo oculto” (GLATTHORN; BOSCHEE; WHITEHEAD, 2006, p. 15).

Bradley recorda que além desses níveis mencionados é preciso falar ainda do currículo oculto. Este se refere às “influências não oficiais que podem ou não fortalecer o currículo planejado.” (BRADLEY, 2004, p. 10). Ele pode funcionar tanto como poderoso empecilho para o currículo planejado, quanto como forte amparo para este. De acordo com Glatthorn, Boschee e Whitehead (2006, p. 22), o currículo oculto ou implícito é melhor definido como “aqueles outros aspectos da vida escolar, além do currículo intencional, que parecem produzir mudanças nos valores, percepções e comportamentos dos estudantes”. Diferindo-se do currículo intencional, o currículo oculto surge amplamente como resultado de um propósito não consciente (GLATTHORN; BOSCHEE; WHITEHEAD, 2006, p. 7). Quando se trata do desenvolvimento de valores, é importante reconhecer e entender as distinções entre o currículo formal e o currículo oculto e fazer com que os valores comunicados em ambos os níveis estejam alinhados e tornem-se explícitos e claros.

De acordo com Bradley, a mais negativa influência do currículo oculto encontra-se no “modo sutil, discriminador pelo qual o ambiente ou atmosfera escolar desacredita os sonhos, experiências e conhecimentos dos estudantes de gêneros, classes e grupos raciais

específicos” (2004, p. 11). Por outro lado, Bradley admite que o currículo oculto tem o potencial de favorecer o desenvolvimento dos estudantes: “ele pode refletir uma atmosfera de justiça, conferindo igualdade de valor a todos estudantes” (BRADLEY, 2004, p. 11). De qualquer forma, o que é absolutamente inegável é que este nível do currículo “determina em uma extensão significativa o senso de valor e de autoestima dos alunos” (BRADLEY, 2004, p. 11).

Glatthorn, Boschee e Whitehead (2006, p. 23-27) declaram que o currículo oculto compreende elementos constantes e elementos variáveis. Esses elementos compreendem a ideologia dominante na sociedade, o modo como o conhecimento é valorizado ou não, e como as pessoas e instituições lidam com o poder em seu meio.

Os componentes variáveis do currículo oculto podem ser agrupados em três categorias:

- variáveis organizacionais, tais como: “grupo de professores, políticas de promoção e retenção, agrupamento por habilidades, seguimento do currículo, tamanho de turma, programas especiais, bibliotecas, políticas de avaliação e responsabilização, atividades extraclasse e programas de recuperação;

- variáveis ligadas ao sistema social (por exemplo, classe, gênero e raça) respondem por muitos fatores ligados às atitudes e aos resultados dos alunos no ambiente escolar, incluídas aí as relações entre as pessoas e os grupos (administradores, professores, estudantes, pais e a comunidade em geral);

- as variáveis culturais referem-se a “dimensões sociais relacionadas com o sistema de crenças, estruturas cognitivas e significado” (GLATTHORN; BOSCHEE; WHITEHEAD, 2006, p. 26). A disposição e os resultados dos estudantes são afetados por todos estes fatores: (a) objetivos da escola, (b) o nível de expectativa por parte dos administradores, professores e estudantes, (c) o apoio da escola para a cooperação e/ou competição entre grupos, (d) o compromisso dos estudantes com seus resultados acadêmicos.

A comunidade escolar precisa estar atenta ao currículo oculto em suas múltiplas variáveis, visto que ele é “um fator determinante na integração dos estudantes, nas interações referentes a raças e status, amizades, comunicações e entendimento culturais” (BRADLEY, 2004, p. 11). Ademais, o currículo oculto produz o que Bradley chama de “aprendizagem colateral” pelo fato de gerar uma gama de atitudes e disposições nos estudantes referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Tais disposições incluem tanto o processo em si quanto o conteúdo que afeta o presente e o futuro da vida acadêmica dos alunos.

O corpo docente e os líderes escolares devem fazer todos os esforços possíveis no intuito de alinhar o currículo oculto com o currículo planejado a fim de torná-los coerentes. Bradley indica três áreas a serem focadas na busca por se criar consistência entre esses níveis do currículo:

Funções organizacionais: tempo, espaços e recursos; relações interpessoais: entre professores e estudantes, estudantes e administradores, professores e pais, e, alunos e pais; políticas institucionais, procedimentos de rotina, rituais, estruturas sociais e atividades extracurriculares disponíveis para os estudantes (BRADLEY, 2004, p. 12).

As múltiplas facetas do currículo oculto demandam uma atenção permanente não apenas a fim de que se evitem injustiças e iniquidades, mas também para assegurar que os valores mais importantes adotados e professados pela escola sejam transmitidos e comunicados no cotidiano das atividades escolares, assim como em suas políticas e procedimentos.

Giroux (2001) discute a maneira reduzida de conceituar e analisar o currículo oculto, chamando a atenção para os profundos significados e mensagens comunicados nas salas de aula em relação à organização social e à cultura hegemônica. Ele defende que o conceito de currículo oculto precisa “ocupar um lugar mais central do que marginal no desenvolvimento das teorias sobre o currículo” (GIROUX, 2001, p. 61).

Sob essa perspectiva, Giroux propõe que o conceito seja usado como uma chave de leitura tanto para as relações sociais que ocorrem na sala de aula e escola em geral, quanto para os “silêncios estruturais e mensagens ideológicas que configuram a forma e o conteúdo dos conteúdos escolares” (GIROUX, 2001, p. 61). O autor entende que a noção de currículo oculto deve incluir a atenção a conceitos como libertação humana, reprodução social e transformação social e cultural. Dessa maneira, as teorias pedagógicas deveriam recuperar o liame existente entre (a) o foco na consciência humana e na ação e (b) as formas de análise estrutural que investigam como esses dois elementos estão conectados e influenciam-se reciprocamente (GIROUX, 2001, p. 61).

Nesse sentido, Giroux argumenta que o processo escolar deve ser visto como um fenômeno que primeiramente acontece em uma instituição portadora de um conjunto de práticas sociais e, segundo, que se relaciona com outras organizações sociais, econômicas e políticas que desempenham papéis decisivos na sociedade dominante. Ele argumenta que os educadores precisam refutar teorias que reduzem a educação “seja ao domínio das teorias da aprendizagem seja a formas de racionalidade tecnocrática que ignorem as preocupações

nucleares com a mudança social, relações de poder e conflito no interior e exterior da escola” (GIROUX, 2001, p. 62). É situando os conceitos de crítica e conflito no centro das atividades educacionais e da aprendizagem dos alunos que os educadores revelam como o poder e o conhecimento relacionam a escola com a exclusão e a iniquidade que existem na sociedade.

O “Projeto Pedagógico” (CISBRASIL, 2005) foi o mais importante e relevante documento do estágio inicial da implantação da Rede Salesiana de Escolas (RSE). Os critérios e diretrizes apresentados no Projeto Pedagógico sistematicamente evocam os princípios e diretrizes que guiaram os esforços dos autores quando trabalhavam na criação dos novos livros didáticos a serem utilizados nas escolas salesianas.

A proposta desenvolvida pelos salesianos representou uma alternativa e um compromisso com o esforço por traduzir valores educacionais para o currículo formal. Tal avanço pode ser percebido quando se analisa o texto do Projeto Pedagógico.

Uma visão global e ampla do conceito de currículo ilumina o Projeto Pedagógico das escolas salesianas. Tal visão de currículo informa o documento e confirma sua amplitude ao indicar que “a organização da escola, a metodologia de trabalho, os referenciais teóricos e os recursos didáticos são instrumentos para a construção desse projeto” (CISBRASIL, 2005, p. 9).

Os educadores que abraçam o estilo salesiano de educação acreditam que a educação:

Deve promover a autonomia do educando, tanto em seus aspectos intelectuais e cognitivos quanto nos aspectos do desenvolvimento afetivo, social e moral. Essa autonomia tem como pontos culminantes a construção da identidade da pessoa, a conquista de um conceito positivo sobre si mesma e a formulação de um projeto de vida vinculado a valores (CISBRASIL, 2005, p. 12).

Outro importante conceito no projeto é a consideração da importância das interações que contribuem para o processo educacional seja no interior ou exterior do ambiente escolar. Nessa visão, a educação é vista

Como processo de construção e desenvolvimento pessoal pelo qual o indivíduo, relacionando-se com o ambiente, com os outros e com a sociedade, cresce e se constitui como pessoa. Nesse sentido, a educação ultrapassa o espaço da escola e incide sobre a totalidade da vida do educando (CISBRASIL, 2005, p. 14-15).

Nessa mesma linha de pensamento, o projeto destaca uma visão educacional na qual os diversos elementos concorrem para oferecer aos estudantes as condições para que eles

cresçam em todas as dimensões humanas: psicomotora, intelectual, psicoafetiva, ética, social, cidadania, relações interpessoais e transcendental (CISBRASIL, 2005, p. 12).

A fim de que tais objetivos sejam efetivamente alcançados, os autores que trabalharam na produção dos recursos pedagógicos para a RSE guiaram-se por claros critérios cujo foco era transmitir e assegurar que os princípios educacionais salesianos estivessem presentes nos mesmos materiais didáticos. Os critérios foram: o uso de atividades que estimulassem a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico; a proposta de uma variada gama de atividades; incentivo à aprendizagem cooperativa, análise contextual, criatividade, pesquisa, senso prático e como aprender a aprender; o saber aplicar e transferir conhecimentos de uma área ou situação para outra (CISBRASIL, 2005, p. 15).

Formas, instrumentos e objetivos da avaliação representam importantes elementos que compõem o currículo (formal e oculto) bem como o projeto pedagógico de uma escola. No âmbito dos valores educacionais salesianos é importante, como afirma o documento da CISBRASIL, que a ação do professor (o ensino) seja avaliada e regulada pela jornada dos alunos (a aprendizagem). Assim, a avaliação acontece como um processo permanente no cotidiano da sala de aula. Tal ação não pode ser reduzida a um único tipo de instrumento. No decorrer do processo avaliativo, tanto professores quanto alunos são chamados a avaliar a si mesmos e uns aos outros (CISBRASIL, 2005, p. 16-17).

O Projeto Pedagógico da RSE reconhece o papel desempenhado pelo currículo seja no amplo contexto social seja no contexto escolar. Currículo e contexto influenciam-se reciprocamente, por isso, mudanças curriculares podem surgir antes, simultaneamente ou, em muitas ocasiões, elas podem exigir futuros ajustes no contexto escolar.

Assim, mudanças curriculares e escolhas não podem ser levadas adiante e implementadas como simples aumento de carga horária, alteração ou eliminação de conteúdos, componentes curriculares ou textos. Uma concepção ou modelo curricular engloba aspectos que vão bem além daqueles mencionados anteriormente visto que tal concepção traz à tona “a visão de cultura que se deseja promover na RSE (...) o currículo molda o projeto” (CISBRASIL, 2005, p. 17) e veicula premissas educacionais, percepções, valores e interpretações da realidade. Além disso, o currículo claramente tenta estender sua influência sobre a estrutura mais ampla do sistema escolar, atingindo até os fundamentos políticos e profissionais do sistema, visto que o currículo em si mesmo é fundamentalmente político.

Os esforços e intenções claras no sentido de atualizar os princípios e os valores educacionais salesianos também influenciam e direcionam procedimentos metodológicos. De acordo com as premissas estabelecidas, o Projeto Pedagógico sublinha que a seleção de

conteúdos almeja superar uma visão exclusiva ou reduzida dos conteúdos acadêmicos buscando orientar os alunos na construção de conceitos, habilidades, técnicas e estratégias (CISBRASIL, 2005, p. 26).

Além disso, a escolha feita pelos autores dos textos didáticos não foi guiada pelo intuito de oferecer uma excessiva carga de informações como parte de um programa conteudista, mas buscaram oferecer um enfoque mais profundo de aspectos formativos e essenciais, fornecendo mais oportunidades para a compreensão e o desenvolvimento de temas selecionados, estimulando o aluno a refletir e a pensar criticamente.

4.3 O Sistema Preventivo ou o estilo salesiano de educar: um caminho de educação integral

Dom Bosco, o fundador da Sociedade Salesiana, uma congregação religiosa de educadores, desenvolveu um estilo educacional que visa formar os jovens em sua totalidade: cabeça, coração e espírito. Ele batizou seu estilo pedagógico como Sistema Preventivo. A história do crescimento da ordem e da tradição salesiana no mundo coincide com a história do desenvolvimento do sistema preventivo. O Capítulo Geral Especial da Sociedade Salesiana (1970) define o sistema preventivo como um “sistema orgânico feito de convicções, atitudes, ações, intervenções, meios, métodos e estruturas que constituiu progressivamente um modo geral e característico de ser e de agir, pessoal e comunitário” (*apud* VIGANÓ, 1978, p. 8)

A experiência do Sistema Preventivo, como foi vivida por Dom Bosco, não se desenvolveu nem se consolidou em obras de educação formal, mas basicamente no *oratório*. Entretanto, tão fundamental e marcante foi esta experiência que passou a ser considerada como modelo e critério de referência para a organização de toda obra salesiana. Seu conceito envolve a conjugação de quatro dimensões numa mesma obra: casa, escola, pátio, paróquia²⁵. Dito de outra forma, ainda nos tempos atuais, o oratório constitui-se paradigma de verificação da significatividade de qualquer obra ou instituição salesiana²⁶.

²⁵ Para o Dicastério da Pastoral Juvenil dos salesianos, o Sistema Preventivo, nascido da experiência originária vivida por Dom Bosco no Oratório, “é o patrimônio da Família Salesiana que se configura não só como bagagem da experiência em Valdocco, como também identidade que desemboca num estilo. Sua atuação facilita o clima de família, estabelece as mediações necessárias, para que cada jovem cresça em um ambiente acolhedor e familiar (“casa”) marcado pela alegria (“pátio”), onde possa desenvolver todas as suas potencialidades, adquirindo novas habilidades (“escola”) e caminhar seguindo uma clara proposta de fé (“paróquia”)” (DICASTÉRIO, 2014, p. 127). Para maior aprofundamento desse conteúdo, ver, no mesmo texto, páginas 128 a 131.

²⁶ A esse respeito, conferir o que diz o documento do Dicastério da Pastoral Juvenil “Quadro Referencial para a Pastoral Juvenil Salesiana”: “o “coração oratoriano” não só representa a meta e a forma da ação educativo-pastoral salesiana, como também se torna **critério fundamental para o discernimento e a renovação das**

Os estudiosos da pedagogia salesiana convergem na percepção de que, embora desprovido de preocupações pedagógicas de natureza acadêmica ou sistematizadora, Dom Bosco desenvolveu uma profunda e intensa sensibilidade educativa que o levou a criar processos, tecnologias, metodologias, estratégias e estruturas organizacionais que refletiam e eram informadas por suas crenças e intuições pedagógicas. Tendo-lhe faltado tempo (e talvez mesmo interesse) em elaborar tratados sistemáticos, apoiou-se na mentalidade pedagógica de seu tempo para gerar uma experiência original sulcada nas suas crenças e na caridade pastoral que o animava. Dessa forma, é importante lembrar que:

O sistema preventivo não nasceu junto a uma mesa de escritório. Não é fruto exclusivo de literatura pedagógica. Sua fonte primária é Dom Bosco, sua história, sua pessoa, sua santidade, sua paixão educativa. Por isso, para compreender os valores educativos do sistema preventivo, hoje, é necessário não só compreender seus pontos salientes, a ideia fundamental, as perspectivas do horizonte, mas, em primeiro lugar, retornar à experiência educativa e à reflexão pedagógica de Dom Bosco (NANNI, 2014, p. 10).

Em sua concepção mais ampla, o Sistema Preventivo é uma proposta de educação da pessoa vista em sua totalidade, um caminho de educação integral, e que busca educar e orientar a pessoa num itinerário de integração e unidade, conectando, portanto, razão, emoção, afetividade e espírito. Os pilares que o sustentam são identificados como:

Um estilo de intervenção junto aos jovens, marcado pela racionalidade, pela amabilidade (na convicção de que a educação é questão de coração) e pelas motivações profundas que procedem de uma visão religiosa da vida. Por isso, escrevia: “este sistema se apoia todo na razão, na religião e na bondade” (NANNI, 2014, p. 13).

Explicitando cada um dos elementos constitutivos do Sistema Preventivo, Nanni destaca o que segue abaixo:

a) Sob a categoria da razão, deve-se entender que:

O educador deve “dar as razões” daquilo que propõe, e deve fazê-lo de forma racional, fazer-se entender, chegar à mente e ao coração do jovem ou do grupo de jovens. Se, pelo contrário, nós nos colocamos da parte dos jovens, razão e racionalidade significam que eles podem compreender as razões da proposta educativa, o significado positivo para a sua vida, acolher a proposta porque – pelo menos intuitivamente – sentem que ela é “sensata”, que vale a pena empenhar-se nela. Mas, no contexto cultural do século XIX, iluminista e liberal, falar de “razão” significava também uma modalidade de vida, os valores que eram racionais, humanos, que qualquer um podia perceber, compreender, aceitar, apreciar, para fazer deles o horizonte de vida e do agir bem. Do ponto de vista social e político,

atividades e das obras. Para dar ao nosso trabalho e às nossas atividades a conotação impressa por Dom Bosco na sua ação, devemos confrontar-nos, antes de tudo, com os seus critérios básicos.” (DICASTÉRIO, 2014, p. 128).

segundo a mentalidade moderna, razão e racionalidade indicam concretamente um modo de ver apoiado na ciência e nos valores civis compartilhados e apreciados por todos (NANNI, 2014, p. 24).

b) Sob o signo da bondade, compreende-se que esta dimensão não implica em conferir caráter adocicado ou permissivo ao processo educacional, ao contrário, a bondade erigida em sistema garante e postula o estabelecimento de práticas e procedimentos que a traduzam em atitudes e comportamentos específicos, como podemos atestar a seguir:

A bondade continua sendo a ponta de diamante para uma eficaz atuação prática do que a religião e a razão propõem. As *Constituições* dos salesianos afirmam que o sistema preventivo “é uma caridade que sabe fazer-se amar,” por meio de uma *renovada presença entre os jovens*, feita de proximidade afetiva e efetiva, de participação, acompanhamento e animação (NANNI, 2014, p. 39).

A bondade se faz presente na intencionalidade educativa global de Dom Bosco no sentido que em sua prática ele construiu relações ricas em expressões de atenção, escuta, diálogo, encorajamento, linguagem cordial em vista de “prevenir o bem e vencer todo mal” (NANNI, 2014, p. 38). As variadas orientações presentes em seus poucos escritos expressam com que cuidado Dom Bosco tratava desse aspecto que considerava essencial na composição do seu estilo educativo. Tal conjunto de palavras e sentenças conduzem-nos hoje a entender a necessidade de cultivar uma “inteligência amorosa” (NANNI, 2014, p. 41), traçando como que um paralelismo com o conceito de inteligência emocional de que fala Goleman (2012).

c) Por fim, a dimensão religiosa, que constitui o terceiro eixo que compõe o Sistema Preventivo, também não existe por si só, mas conecta-se com as outras duas dimensões previamente indicadas. Assim, a vivência religiosa no sistema preventivo ajuda o jovem a resgatar o sentido (a razão) dos fatos e eventos dos quais sua vida é constituída tanto em nível subjetivo quanto social. Neste sentido, viver religiosamente significa romper ou tirar o véu que esconde a realidade mais significativa de tudo que nos acontece, alcançando a profundidade que somente o olhar da fé proporciona e vislumbra. Sob a força da sua vertente racional, também rompe com manifestações fanáticas, com beatices, com ritualismos vazios, com as emoções exageradas, com os proselitismos e com os fundamentalismos de qualquer natureza. Na concepção originária de Dom Bosco e em sua proposta pedagógica, a religião é “popular, simples, vai ao essencial (“amor a Deus e amor ao próximo”), sem muitas complicações (uma liturgia e orações longas, incompreensíveis, não significativas para os jovens e para o povo não combinam com o sistema preventivo)” (NANNI, 2014, p. 33).

Conectada ao elemento da bondade, a religião estimula o jovem a cultivar na própria experiência de vida a presença de Deus sentida como amorosa, paterna/materna, preveniente,

misericordiosa e acolhedora, pronta para perdoar e dar esperança, apontando novos horizontes na vida. Convida a descobrir a pessoa de Jesus Cristo como o amigo que caminha no ritmo de seus passos, o companheiro de jornada ao lado de seus discípulos que partilha com eles seus sonhos, tristezas, decepções, alegrias e os esclarece com sua Palavra em vista da compreensão do sentido dos fatos que fazem crescer o Reino de Deus entre nós.

O documento do Dicastério da pastoral juvenil dos salesianos entende que na vivência e prática da pedagogia de Dom Bosco,

A educação ativa todas as potencialidades do jovem, das capacidades intelectuais às emotivas, até a vontade livre. Assumindo a responsabilidade pelo jovem, a proposta educativo-pastoral salesiana acompanha e educa em sentido amplo as suas razões para viver e, através delas, todo o seu desenvolvimento (DICASTÉRIO, 2014, p. 60).

O mesmo Dicastério enfatiza a força de tal concepção integradora ao afirmar que “se a educação põe a pessoa no centro, preocupando-se com a harmonia de suas diversas dimensões, as estruturas ou instituições são suas mediações, em resposta às necessidades dos jovens aos quais somos enviados” (DICASTÉRIO, 2014, p. 60).

O documento acima indicado ajuda-nos a entender ainda mais o alcance profundo da proposta educativo-pastoral salesiana ao acentuar que *a promoção integral das pessoas, segundo as urgências das múltiplas situações concretas* (DICASTÉRIO, 2014, p. 59, citando o artigo 31 das Constituições Salesianas), apresenta-se como a *tarefa prioritária* da missão conferida por Dom Bosco a seus seguidores.

Da conjugação harmônica desses três elementos deriva que, na tradição educativa salesiana, ênfase particular tem sido dada à importância dos aspectos relacionados com o currículo oculto. Alguns desses aspectos são: o esforço em criar uma comunidade educativa comprometida com valores educacionais, a “animação” como um processo de viver o sistema preventivo, o compromisso de atualizá-lo e vivenciá-lo, a promoção e apoio aos grupos juvenis, a criação de um inteiro ambiente educacional²⁷ que comunica de maneira vívida os propósitos educacionais do projeto salesiano.

A proposta educacional salesiana reconhece a importância do currículo oculto e seus efeitos, seja no desempenho acadêmico dos estudantes como em seu desenvolvimento integral, isto é, seu crescimento em valores e seu amadurecimento como ser humano. Se hoje existe uma forte insistência nos resultados obtidos nos testes acadêmicos em nível local,

²⁷ “Cremos na importância da estrutura como veículo de valores” (VIGANÓ, 1978, p. 36). Tal ambiente é marcado pela qualidade dos relacionamentos entre educadores e estudantes, um variado conjunto de mensagens e um clima de familiaridade e confiança.

regional, nacional e mundial, a pedagogia salesiana aponta para as condições necessárias que tornariam possível a criação de um ambiente adequado para os jovens e o atendimento de suas necessidades básicas humanas, um ambiente que é humano, cheio de afeto e amizade e, conseqüentemente, favorável ao tão almejado progresso escolar.

A respeito do currículo oculto, a pedagogia salesiana sublinha ainda outros aspectos importantes que não podem ser negligenciados:

- na contramão da tendência a concentrar-se de maneira excessiva sobre a dimensão intelectual da educação escolar e suas conseqüências negativas, tais como stress, conteudismo, falta de significado e compreensão do que é estudado, o estilo salesiano de educação desenvolve uma proposta que é adaptada às exigências da idade evolutiva dos jovens e adolescentes e defende que “a obrigação escolar e o empenho pelo estudo exigem também momentos de tempo livre, de distensão e de diversão, no próprio ambiente escolar: a pressão pelos resultados escolares deve ser compensada pela alegria de poder exprimir os dotes pessoais em outros campos” (VAN LOOY, 1996, p. 22);

- a experiência do serviço à comunidade ajuda a instituição a aumentar seu impacto na sociedade e capacita os estudantes a fim de que desenvolvam sua consciência social e política como honestos cidadãos;

- a proposta do movimento do voluntariado juvenil tem se desenvolvido e alcançado dimensões até mesmo internacionais. Ele pode engajar os jovens em programas de serviço mediante um grande grupo de atividades em diferentes países ou regiões, enquanto contribui para o desenvolvimento de suas personalidades e uma mais acurada percepção dos problemas globais de nosso tempo;

- o papel da juventude, em especial seu protagonismo, deve ser valorizado como uma fonte de contribuição para o desenvolvimento dos programas educacionais e das atividades. É uma maneira de deixar claro que a juventude está no centro da organização educativa. Grupos e associações estão entre os meios mais comuns para favorecer e promover o envolvimento dos estudantes, mesmo nos setores administrativos (VAN LOOY, 1996, p. 25);

- A perspectiva funcional e tecnicista que tem dominado a reflexão pedagógica até o momento exige dos educadores o crescimento na capacidade de resgatar as dimensões humanas do exercício de seu trabalho. Nas palavras de Vecchi (1997, p. 26), “é preciso sair, fazer um êxodo mental e pedagógico para a relação, a presença, a participação”.

Entretanto, no processo histórico e evolutivo do modelo salesiano de educação, pouca atenção tem sido dada à necessidade de que os ideais, princípios, crenças e valores do Sistema Preventivo venham a ser de fato atualizados e comunicados mediante os vários

programas, disciplinas, conteúdos e procedimentos didáticos que estruturam o currículo formal. Assim, criou-se um vácuo no que se refere a esta dimensão essencial do currículo.

Egídio Viganó²⁸ reconheceu tal hiato e assumiu a tarefa de analisar os elementos didáticos da educação e como esses aspectos estão alinhados ou não com uma proposta educacional baseada nos valores educativos salesianos. Em sua reflexão ele argumenta que um estudo mais profundo dos componentes didáticos da educação torna possível recuperar os valores intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem enquanto este educa a mente (a) para formular questões, (b) interpretar corretamente dados e informações, (c) aplicar e exercitar a inteligência e (d) elucidar não apenas as relações entre dados empíricos, mas também para descobrir a ideia de totalidade (VIGANÓ, 1993).

Primeiramente, Viganó considera o conjunto de conteúdos e métodos, os quais se bem organizados e sistematizados ao redor de um eixo de valores e crenças da escola podem comunicar uma ‘cultura de sentido’ e dessa forma estar aberta para acolher as questões da existência humana e buscar as respostas correspondentes a tais questões. Com base nessa perspectiva, quando se investiga e analisa o currículo formal e os programas de uma dada escola, alguém pode estar particularmente atento à cultura geral e aos valores que a escola comunica mediante os vários componentes do mesmo currículo.

Assim, afirma Viganó (1993, p. 20), se trabalhado em sintonia com os objetivos e metas educacionais, o currículo em sua acepção global proverá os estudantes e a comunidade educativa com as oportunidades para desenvolver:

- uma mentalidade humanista que valoriza e prioriza a pessoa diante das coisas;
- um enfoque ético da cultura, isto é, que torna habitual o confronto com a consciência e com os valores;
- uma cultura da solidariedade que entende o progresso como uma partilha de bens por parte de todos;
- uma cultura do sentido, aberta à dimensão transcendente da vida;
- uma cultura da paz que valoriza os direitos humanos de todos;
- uma cultura do desenvolvimento sustentável comprometida com a busca do equilíbrio ecológico e o direito à vida de todas as espécies.

Doravante, repousa agora sobre educadores e líderes escolares a responsabilidade de garantir que os valores educacionais salesianos estejam presentes e permeiem o projeto

²⁸ Como superior geral e sucessor de Dom Bosco, o Reitor-mor escreve uma carta a cada três meses para os religiosos Salesianos ao redor do mundo na qual ele aborda questões relevantes para o desenvolvimento e a fidelidade ao carisma salesiano. Em uma dessas cartas, Viganó tratou da questão da educação à fé nas escolas e, nela, da atividade didática com detalhes que nunca fora tratada anteriormente (cf. VIGANÓ, 1993).

curricular da escola, integrando seus elementos num amplo conjunto de atividades complementares. A comunidade é chamada a passar por um processo de contínua aprendizagem e renovação cujo foco é o pleno cumprimento da missão institucional.

Nesse sentido, a qualidade de uma proposta educacional de uma instituição emerge não de uma atividade particular ou de uma aula, mas do conjunto de processos, procedimentos, políticas, relacionamentos e atividades pedagógicas em sua totalidade. Nessa linha, é o inteiro ambiente educacional que emana e comunica os valores educacionais institucionais.

Viganó (1999, p. 27) avança em sua reflexão sobre os aspectos didáticos da educação afirmando que estes não se referem tanto ao campo científico (pesquisa) a fim de promover o progresso de cada uma das ciências ou disciplinas, quanto, sobretudo ao trabalho educativo; ou seja, ajudar a pessoa a desenvolver-se mediante um nível de conhecimento da realidade o mais completo possível.

Como consequência, declara Viganó, assumindo seu trabalho como arte e tarefa o educador desenvolveria a capacidade de “pensar os conteúdos da sua docência pelo ponto de vista da educação integral, para colocá-la a serviço do crescimento da pessoa” (VIGANÓ, 1993, p. 27). Seu ensino não pode converter-se meramente em instrução científica, mas deve crescer em profundidade e qualidade rumo à promoção dos valores educacionais no interior da disciplina que leciona.

Corroborando a reflexão de Viganó, Van Looy (1996, p. 20) explica que de acordo com a proposta educativa salesiana uma escola não se reduz a um estabelecimento de ensino, mas estabelece-se como o lugar onde os jovens se preparam para a vida. Ele destaca o fato de que por meio do estudo das várias disciplinas, o estudante amadurece em sua capacidade de avaliar e entender as realidades naturais, culturais e históricas com critérios objetivos. A escola oferece aos alunos a possibilidade de desenvolver a capacidade de ler criticamente os contextos e suas próprias experiências.

De acordo com Van Looy (1996, p. 2), o risco a ser evitado aqui chama-se fragmentação. Este consiste no perigo de que as ciências sejam ensinadas sem referência aos valores humanos, os quais funcionam como critérios de ação. Por exemplo, a física não deveria ser ensinada sem referência ao equilíbrio ecológico e a biologia não deveria deixar de abordar aspectos éticos da vida. Mais do que nunca, os estudantes de hoje têm a necessidade de perceber as conexões entre as matérias escolares e suas vidas, a sociedade e o mundo, em sua esfera mais ampla.

Tomando em consideração o que foi exposto até aqui, na proposta salesiana, o sucesso acadêmico não é considerado isoladamente nem é buscado com ímpeto excessivo. Em vez disso, tal sucesso emerge como crescimento natural de um processo que encoraja os jovens a assumirem a responsabilidade por seus deveres e comprometer-se com a transformação da sociedade, por meio de sua ação como cidadãos plenos.

Ao longo de décadas, a tradição pedagógica salesiana ressaltou a importância da contínua presença dos educadores entre os jovens. Tal procedimento educativo foi definindo a si mesmo como a fundação basilar que assegura que o projeto educacional possa encontrar firmeza e consistência.

4.4 O Projeto Prática Eficaz da IMM

Tendo presente elementos históricos do desenvolvimento da obra das FMA no Brasil, e em especial na IMM, conhecendo a proposta pedagógica de educação salesiana para o Brasil, apresentaremos em anexo (cfr. Anexo A), o desenho-relatório do Projeto que foi desenvolvido na IMM nos anos recentes, conforme texto da Gerente Educacional da IMM, por ocasião da submissão do mesmo projeto ao Prêmio Nacional de Gestão Educacional - PNGE 2012.

Esse projeto tinha como intuito garantir visibilidade ainda maior à Proposta Pedagógica da RSE, estabelecendo para isso, a busca de avanços nos processos de gestão pedagógica que foram configurados e delineados com base nos dados e indicadores colhidos por meio da Avaliação Institucional realizada pelas escolas salesianas do Brasil apoiadas na RSE que, por sua vez, contratou os serviços de uma empresa que atuava no setor.

Nesta seção buscamos contextualizar e apresentar o *locus* da aplicação de nossa pesquisa, indicando elementos da história da IMM, sua inserção na Rede Salesiana de Escolas com seu projeto pedagógico. Destacamos os fundamentos pedagógicos do Sistema Preventivo de Dom Bosco e fizemos referência ao Projeto Prática Eficaz desenvolvido pela IMM. Na seção seguinte apresentamos como os dados foram organizados com o auxílio das ferramentas de programas de computador para análise qualitativa e como procedemos à análise e interpretação desses dados.

5 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*As coisas não mudam, nós é que mudamos
(Thoreau)*

Nesta seção será apresentado o itinerário percorrido para a organização e análise dos dados, objeto de análise da pesquisa sobre a gestão da mudança nas escolas da IMM. Assim, serão retomados os passos que foram dados em cada etapa dessa organização, percurso que foi trilhado de acordo com os procedimentos da proposta metodológica da análise de conteúdo com auxílio dos programas de computador Iramuteq e Atlas.ti, conforme indicado na terceira seção deste estudo. Concomitantemente, proceder-se-á à análise e interpretação dos dados mediante a construção de inferências e indicação de constatações.

5.1 Tratamento e organização dos dados

Configurando-se como elementos de uma pesquisa de natureza qualitativa, os dados foram organizados no intuito de fazer emergir, mediante processo descritivo, o universo dos entendimentos e das interpretações dos sujeitos pesquisados, participantes do Projeto Prática Eficaz. Esses dados foram coletados por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas e de questionários, cujos roteiros foram elaborados exatamente para possibilitar que o universo inerente à experiência vivida e refletida pelos informantes pudesse tornar-se acessível para a análise.

O trabalho desenvolvido, segundo a proposta da análise de conteúdo, conferiu papel central ao confronto entre o material coletado e a base teórica que, no estudo em questão, reporta-se à teoria da gestão da mudança em educação, conforme a perspectiva e a contribuição dos diversos pensadores cuja reflexão foi reunida na segunda seção desta tese.

Estando de posse das entrevistas e dos questionários escritos, procedemos à organização desse material, com base nos princípios metodológicos da análise de conteúdo, conforme o aporte proposto por Bardin (1997) e Franco (2008). Bardin indica que essa metodologia contribui para a análise de comunicações visando evidenciar elementos e indicadores que fundamentem e legitimem a produção de inferências, interpretações e conhecimento relacionados à produção das mesmas comunicações, tornando possível a explicitação de seu conteúdo e a compreensão de seu significado.

As mensagens que foram utilizadas nesta pesquisa encontraram sua origem em documentos escritos, registros orais e falas emitidas pelos diretores em encontros presenciais ou via Skype e nos relatos escritos presentes nos questionários respondidos pelos professores das escolas da IMM. A aproximação com esse material foi desenvolvida no sentido de superar a simples “compreensão espontânea”, para chegar ao ponto de se poder sistematizar e evidenciar significados mediante a produção de inferências (BARDIN, 1977).

Apresentamos, assim, a maneira como fomos passando pelas diversas fases previstas na proposta metodológica da análise de conteúdo.

A aplicação dos procedimentos sistemáticos da fase da pré-análise, primeira da proposta metodológica adotada, tem como fim a composição do *corpus* da pesquisa, entendido como o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). O trajeto teve como ponto de partida a leitura flutuante do material coletado, a qual consistiu num primeiro contato com as mensagens durante o qual, ainda destituído de qualquer tipo de aplicação de conceitos ou aportes teóricos, os canais hermenêuticos permaneceram abertos e permeáveis para que os mesmos fossem invadidos “por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52). Ao mesmo tempo, mantínhamos à nossa frente a questão central da pesquisa e os objetivos do estudo, a fim de proceder à organização e tratamento dos documentos que comporiam o *corpus*.

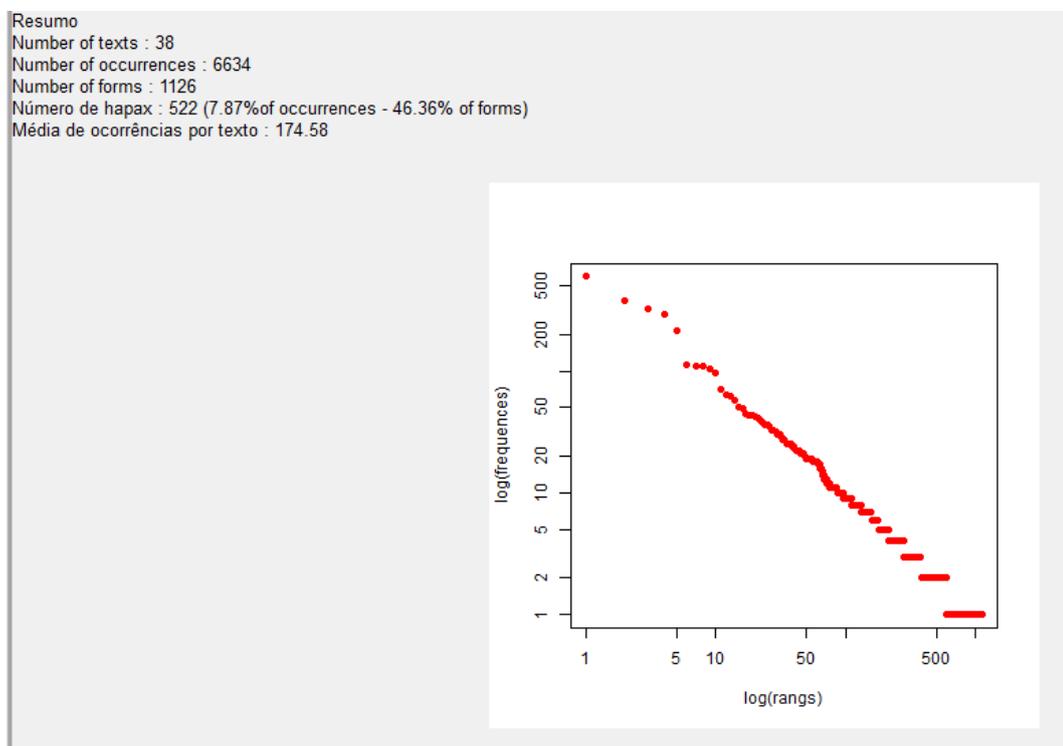
A essa altura, serviu de princípio seletivo a observância das regras indicadas por Bardin para essa fase: exaustividade (abordar as mensagens contidas em variadas formas em sua totalidade), representatividade (sendo uma pesquisa qualitativa, foi feito recurso a uma amostragem que favorecesse a “presença” dos diversos grupos participantes do universo envolvido no projeto), homogeneidade (instrumentos e questões foram preparadas e aplicadas de acordo com a regra: evitar expressões demasiadamente singulares) e pertinência (entende-se que na presente pesquisa, os documentos e mensagens neles contidas estavam em consonância com os objetivos e a questão da investigação).

5.1.1 Síntese da análise estatística

O *corpus* geral submetido ao tratamento e análise pelas ferramentas do *software* Iramuteq foi constituído por 38 textos, os quais foram separados em 186 segmentos de texto (ST). Após a análise estatística realizada pelo programa, emergiram 6634 ocorrências

(palavras, formas ou vocábulos), sendo 1126 palavras distintas e 522 apresentando uma única ocorrência, conforme indicado na figura a seguir:

Figura 01 – Síntese estatística gerada pelo *software* Iramuteq



Fonte: Gráfico gerado no ambiente do *software* Iramuteq

5.1.2 Nuvem de palavras

Mediante o uso da ferramenta da nuvem de palavras, identificamos graficamente a representatividade e a importância das palavras nos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, o que se mostra visível com base na indicação da frequência pela respectiva dimensão da palavra. A nuvem torna-se indicativa dos temas mais destacados no estudo, apresentando *a priori* uma síntese das palavras-chave que se encontram no trabalho realizado.

No caso da presente pesquisa, após a aplicação da ferramenta da nuvem de palavras ao discurso dos respondentes, verificamos que as dez palavras mais recorrentes foram: escola, professor, aluno, resultado, pedagógico, reunião, avaliação, processo, plano e projeto. Num primeiro olhar, podemos identificar que essas palavras evocam fortemente o ambiente da escola, juntamente com a referência aos atores cuja presença é numericamente superior nesse ambiente. Além disso, pudemos verificar a sintonia dos participantes com a proposta de mudança no processo pedagógico e a necessidade de planejar, projetar e organizar tal

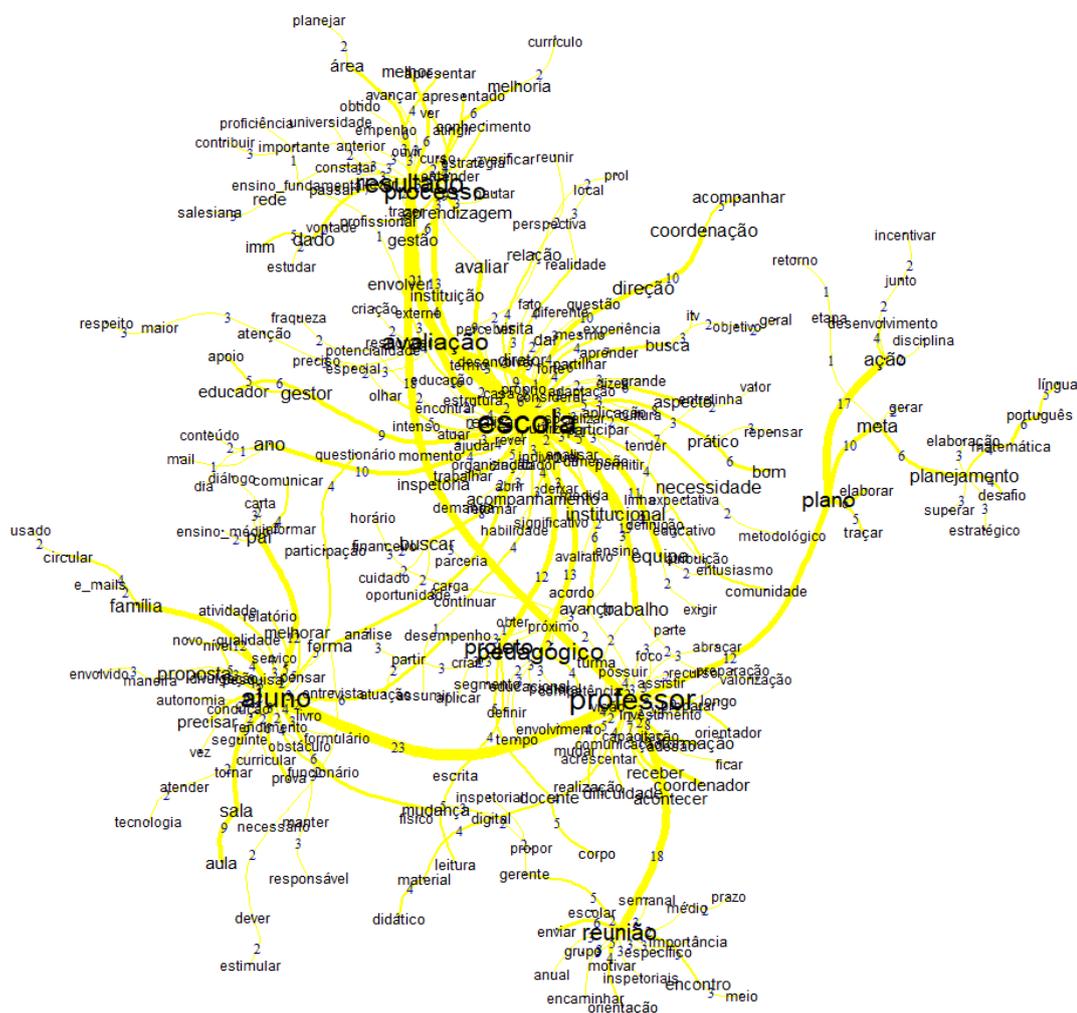
Trabalho	24		Coordenador	18
----------	----	--	-------------	----

Fonte: Quadro elaborado mediante o uso da ferramenta de análise do *software* Iramuteq

5.1.3 Análise de similitude, criação de códigos e das categorias de análise

Em seguida, pudemos avançar no tratamento dos dados mediante a aplicação da ferramenta da análise de similitude. Se no procedimento anterior foi possível identificar as palavras com maior frequência no texto, agora visualizamos a proximidade ou ligação entre as palavras no corpo textual, por meio do gráfico gerado pelo programa. Com base nos dados fornecidos por este gráfico, temos a possibilidade de inferir a estrutura de construção do texto, juntamente com a identificação dos temas de relativa importância e a maneira pela qual as palavras se aproximam de outras, de que forma elas se associam e constroem núcleos interpretativos.

Figura 03 – Análise de similitude no ambiente do *software* Iramuteq



Fonte: Gerado no ambiente do software Iramuteq

Trabalhando em consonância com a teoria dos grafos identificamos as co-ocorrências entre as palavras, isto é, as indicações de conexidade entre as mesmas, o que contribui para a percepção da estrutura do conteúdo desse *corpus* textual. Nesse sentido, observa-se na figura 3 que há 8 palavras em destaque nos discursos dos participantes: escola, aluno, professor, resultado, processo, pedagógico, reunião e avaliação. Essas palavras correspondem às de maior frequência apontada pela análise da nuvem de palavras. Com origem nessas palavras, observamos que se ramificam outras com expressão também significativa, como plano, projeto, ação, meta, trabalho, avaliar, institucional, dados, proposta, pai, diretor e planejamento.

Podemos inferir que se em sua forma mais ampla o discurso dos respondentes aponta para o ambiente escolar e os sujeitos que atuam nesse espaço, a conexão entre as palavras indica a existência de pontos de aproximação com a literatura exposta tocando em aspectos

inerentes ao processo da mudança, como a centralidade da escola, a importância fundamental do papel desempenhado pelo professor, a necessidade de reunir para planejar, organizar, avaliar e agir a fim de que os resultados esperados sejam atingidos. Além disso, as conexões revelam a consciência dos membros da escola acerca do Projeto e da proposta de mudança, revelada pela força de palavras como avaliação, institucional, plano, meta, ação, dado e projeto.

O processo de visualização gráfica do grau de aproximação e de conexão entre as palavras aponta a presença de alguns temas que concorrem para o estabelecimento das subcategorias apontadas por Bardin (1977). Entretanto, em vista da criação e estabelecimento dessas subcategorias, foi necessário realizar ainda uma nova aproximação temática a fim de obtermos uma identificação mais clara dos temas evidenciados pelas conexões e co-ocorrências. Tal procedimento foi desenvolvido posteriormente com o auxílio do *software* Atlas.ti.

Neste ponto da análise aplicamos as ferramentas de tratamento dos documentos da pesquisa dos programas Iramuteq e Atlas.ti. As ferramentas utilizadas nessa primeira etapa foram a análise estatística, a nuvem de palavras e a análise de similitude.

Após a primeira etapa da pré-análise, encaminhamos a segunda fase apresentada por Bardin (1977) e Franco (2008), isto é, a exploração do material, durante a qual o desenho do *corpus* foi estudado mais detalhadamente, para que se estabelecessem as unidades de registro e as unidades de contexto. É o momento em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). Se a etapa da pré-análise tiver sido bem realizada, essa fase “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1997, p. 101).

Procedemos, então, à determinação das unidades de registro que, segundo Franco (2008, p. 41), “é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. Os registros podem ser de distintos tipos, e podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item. Nesta pesquisa foi feita opção pelo *tema* como “unidade de registro”, visto ser esta uma afirmação sobre determinado assunto que envolve “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2008, p. 43) e devido também ao fato de que as questões do roteiro de entrevista e do questionário também já estavam organizadas em unidades temáticas. Para Bardin (1977, p. 105), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

A definição das unidades de registro ocorreu mediante a codificação dos temas, utilizando para isso o processo de criação dos códigos no programa Atlas.ti. Ao mesmo

tempo, o programa permitiu que os códigos criados ficassem associados às respectivas citações (frases ou parágrafos) nas mensagens dos respondentes. Estabelecemos, assim, a vinculação entre citações e unidades de registro (criação de códigos).

Mediante esse processo, foi possível encontrar vinte e sete temas, ligados aos índices ou códigos, conforme apresentados no quadro seis, onde são indicadas juntamente as observações sobre a forma como os agrupamentos foram estabelecidos, sempre segundo os procedimentos metodológicos aplicados.

Quadro 06 – Formulação e conceituação das unidades de registro

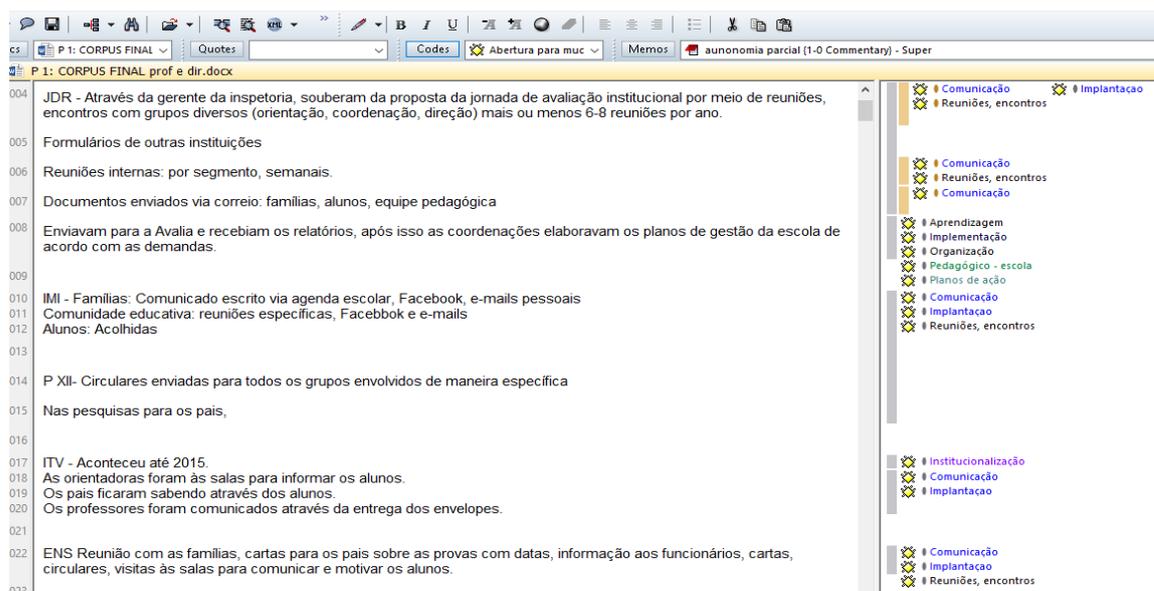
CÓDIGOS OU ÍNDICES	FORMA DE EXPRESSÃO
Atitude diante da mudança	Índices discursivos que apresentam as posturas dos membros diante da proposta de mudança
Aluno	Menções relacionadas ao corpo discente das escolas e seu lugar no Projeto
Acompanhamento e apoio	Depoimentos que apontam para o suporte oferecido às escolas e aos educadores envolvidos na realização do Projeto
Aprendizagem	Discursos que denotam questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem na escola
Comunicação	Indicações sobre as formas encontradas para apresentar, divulgar e motivar para a realização do Projeto
Contextualização do projeto – ajustes	Comunicações indicativas de decisões implementadas com vista à implantação do Projeto e de redefinições realizadas ao longo da sua implementação
Coordenação	Menções relacionadas com as equipes de coordenação das escolas
Direção	Referências feitas ao papel desempenhado pelo diretor ou diretora da escola
Docentes	Menções relacionadas com a atuação dos professores na realização do Projeto
Envolvimento	Relatos sobre experiências e oportunidades para formatar, estruturar e implementar a proposta
Família	Comentários ligados à atuação dos pais e responsáveis pelos alunos no Projeto
Formação	Relatos que mencionam as iniciativas e propostas direcionadas para a formação e a preparação dos educadores em todos os níveis visando a melhoria da prática pedagógica e dos resultados dos alunos
Gestão do tempo	Relatos que apontam para acertos e dificuldades advindos do balanço entre as demandas do Projeto e as cargas horárias necessárias à sua implementação
Implantação	Indicadores relacionados com procedimentos e

CÓDIGOS OU ÍNDICES	FORMA DE EXPRESSÃO
	linhas de ação adotadas na fase inicial do Projeto
Implementação	Mensagens referentes aos procedimentos e linhas de ação adotadas ao longo da fase de realização do Projeto
Institucionalização	Apresentação de sinais e indicadores que apontam para os efeitos prolongados e mudanças organizacionais ou culturais mediante a implementação do Projeto
Interrupção do processo	Menção relacionada com a paralisação de propostas iniciadas no decorrer da realização do Projeto
Meritocracia	Referências à presença ou ausência de recompensas ou perdas relacionadas com os resultados do Projeto
Organização	Comunicações sobre investimentos, formas de conduzir a proposta, gerir os vários tipos de recursos, e envolver os diversos grupos que compõem a comunidade educativa
Partilha na escola e entre as escolas	Relatos de iniciativas que promoveram a troca de experiências em torno do Projeto
Pedagógico – escola	Mensagens e textos referentes ao trabalho da comunidade educativa com os alunos na busca de atingir a melhoria dos resultados da aprendizagem, partindo da análise e estudo dos dados para elaborar projetos e planos de ação e metas. Envolve temas como avaliação, didática, recursos entre outros.
Planos de ação – planejamento	Comunicações atinentes às propostas a serem implementadas com relação à busca de melhoria
Processo, rendimento e resultado	Indicações de questões ligadas aos resultados das medidas adotadas nos diversos campos da vida na escola
Reorganização e investimentos	Apresentação de medidas adotadas como forma de preparação para a realização do Projeto
Reuniões, encontros	Índices discursivos nas falas dos respondentes que apontam para estratégias de socialização da proposta e comunicação de ideias e experiências pedagógicas
Teoria da mudança	Índices que apontam para a forma como os participantes elaboraram e conferiram sentido e significado ao Projeto da mudança. Olhar retrospectivo sobre a experiência vivida que possibilita identificar aspectos relacionados com a maneira como o processo foi conduzido, tematizando uma teoria da mudança implícita.

Fonte: Quadro gerado mediante o processo de codificação no software Atlas.ti

Na figura a seguir apresentamos ilustração referente ao processo de codificação ou de indicação das unidades de registro e sua associação às citações no *corpus* de dados, no ambiente do *software* Atlas.ti.

Figura 04 – Exemplo do processo de codificação mediante o uso da ferramenta do Atlas.ti



Fonte: Elaborado no ambiente do software Atlas.ti

Em seguida à utilização dos procedimentos metodológicos aplicados para a criação dos códigos com base nas unidades temáticas de registro, houve então o retorno aos dados em suas variadas expressões (registros orais e escritos e documentos) a fim de que se desse continuidade à sua exploração (segunda etapa da Análise de conteúdo). Cada grupo de dados foi retomado isoladamente para identificar e reunir as unidades de significação em torno de temas.

Procedemos, assim, à indicação das unidades de contexto que, na compreensão de Franco (2008), aparece como o “pano de fundo” que fornece novo significado às unidades de registro (o tema, no caso da pesquisa). Para Bardin (1977, p. 108), essa unidade pode ser determinada segundo os critérios do custo e da pertinência e, na sua definição, “também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico”.

A fim de realizar essa exploração e reunião das unidades de registro em torno dessas unidades de contexto ou novos temas, retomamos os resultados apresentados com a aplicação da ferramenta da análise de similitude no programa Iramuteq. De maneira similar, utilizamos o programa Atlas.ti e realizamos nova leitura das mensagens dos respondentes no intuito de identificar pontos de convergência ou de aproximação e de divergência ou afastamento

temático entre elas, ou seja, entre as unidades de registro ou códigos que havíamos estabelecido, ampliando a compreensão e sistematização daquilo que os participantes haviam manifestado ao longo dos vários procedimentos metodológicos.

Na ilustração a seguir apresentamos a ferramenta do gerenciador de códigos no ambiente do software Atlas.ti. Utilizando esse recurso foi possível dar continuidade à organização dos dados, criando redes de códigos, associando-os entre si e estabelecendo as unidades de contexto ou famílias de códigos.

Figura 05 – Gerenciador de códigos do software Atlas.ti

Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified	Families
Abertura para mudar	11	7	Super	14/01/2020 ...	24/01/2020 21:21:22	Teoria da mudança
Acompanhamento e apoio	29	5	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 18:01:02	Aprendizagem
Aluno	22	10	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:21:29	Sujeitos
Aprendizagem	15	10	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:26:27	Pedagógico
Comunicação	25	17	Super	13/01/2020 ...	26/01/2020 13:48:22	Gestão da comunicação
Contextualização do projeto - ajustes	19	10	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:26:45	Projeto
Coordenação	39	7	Super	14/01/2020 ...	24/01/2020 18:01:02	Sujeitos
Direção	29	9	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:26:52	Sujeitos
Docentes	63	21	Super	13/01/2020 ...	26/01/2020 14:01:02	Sujeitos
Envolvimento	11	7	Super	13/01/2020 ...	26/01/2020 14:01:02	Gestão da comunicação
Família	16	10	Super	13/01/2020 ...	25/01/2020 22:15:38	Sujeitos
Formação	26	7	Super	13/01/2020 ...	26/01/2020 14:01:02	Pedagógico
Gestão do tempo	4	6	Super	14/01/2020 ...	24/01/2020 18:02:59	Gestão
Implantação	25	19	Super	13/01/2020 ...	26/01/2020 14:01:02	Etapas
Implementação	44	22	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 17:32:42	Etapas
Institucionalização	6	16	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 20:23:17	Etapas
Interrupção do processo	2	0	Super	14/01/2020 ...	24/01/2020 17:33:32	Etapas
Meritocracia	1	2	Super	15/01/2020 ...	24/01/2020 21:27:49	Aprendizagem
Organização	28	16	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 18:07:15	Gestão
Partilha na escola e entre as escolas	18	4	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:27:55	Aprendizagem
Pedagógico - escola	66	15	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:28:02	Pedagógico
Planos de ação	48	16	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:28:08	Aprendizagem
Prcoesso, rendimento e resultado	49	14	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 20:41:24	Aprendizagem
Reorganização e investimentos	6	5	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 18:02:59	Projeto
Responsabilização	1	1	Super	18/01/2020 ...	24/01/2020 21:28:16	Aprendizagem
Reuniões, encontros	28	6	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:28:22	Gestão da comunicação
Teoria da mudança	28	20	Super	13/01/2020 ...	24/01/2020 21:11:11	Teoria da mudança

Fonte: Elaborado no ambiente do software Atlas.ti

No intuito de proporcionar a visualização desses pontos de encontro e de distanciamento entre as unidades de registro ou códigos, trabalhamos com a ferramenta da criação de famílias de códigos do programa Atlas.ti. Essa visualização proporcionou que se estabelecessem alguns temas preliminares (pré-categorias de análise), que se mostravam com força e frequência capazes de indicar conexões presentes nos discursos dos participantes, ou seja, tais temas emergiram de forma indutiva. Esse procedimento pode ser visualizado conforme o quadro 07, onde aparecem as famílias de códigos, quais códigos estão incluídos em cada uma das respectivas famílias e a quantas citações no *corpus* elas estão indexadas.

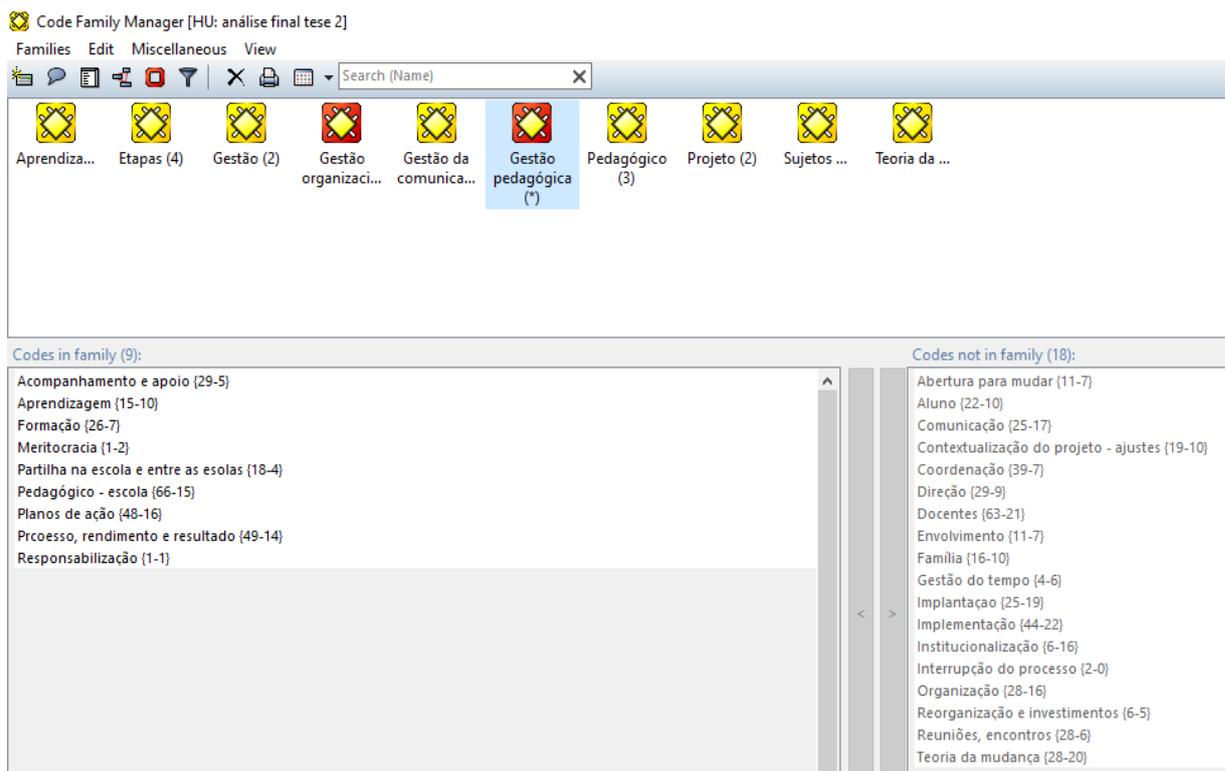
Quadro 07 – Organização dos códigos em famílias ou pré-categorias de análise.

FAMÍLIA DE CÓDIGOS	CÓDIGOS RELACIONADOS	CITAÇÕES NO CORPUS
Comunicação	Comunicação Envolvimento Reuniões e encontros	64
Etapas	Implantação Implementação Institucionalização Interrupção do processo	75
Formação	Formação Partilha na escola e entre as escolas	44
Gestão	Organização Tempo	32
Ação pedagógica	Acompanhamento e apoio Meritocracia Planos de ação Processo, rendimento e resultado Responsabilização	109
Pedagógico	Aprendizagem Pedagógico-escola	81
Projeto	Contextualização do projeto-ajustes Reorganização- investimentos	25
Sujeitos	Aluno Coordenação Direção Docentes Família	105
Teoria da mudança	Abertura para mudar Teoria da mudança	38

Fonte: Mapeamento das pré-categorias de análise gerado no ambiente do Atlas.ti.

A ilustração que apresentamos em sequência demonstra o processo de criação das famílias de códigos, correspondentes às unidades de contexto, utilizando a ferramenta do gerenciador de famílias de códigos no ambiente do *software* Atlas.ti.

Figura 06 – Exemplo do gerenciador das famílias de códigos do *software* Atlas.ti



Fonte: Elaborada no ambiente do software Atlas.ti.

Após termos realizado o agrupamento dos códigos nas pré-categorias, segundo o critério da semelhança e aproximação temática, procedemos à etapa da construção dos eixos temáticos, os quais precedem a elaboração das categorias de análise. Esse processo aconteceu mediante a redução das famílias de códigos ou pré-categorias com seu respectivo reagrupamento em novas classes. Em alguns casos não foi necessário realizar esse reagrupamento das famílias. Como resultado, com base nesse movimento chegamos aos eixos temáticos, identificados no Atlas.ti como super famílias. Para a efetivação desse procedimento, o Atlas.ti dispõe da ferramenta da criação das superfamílias. Esse resultado pode ser visualizado no quadro oito e nas figuras que são apresentadas em sequência.

Quadro 08 – Formatação dos eixos temáticos

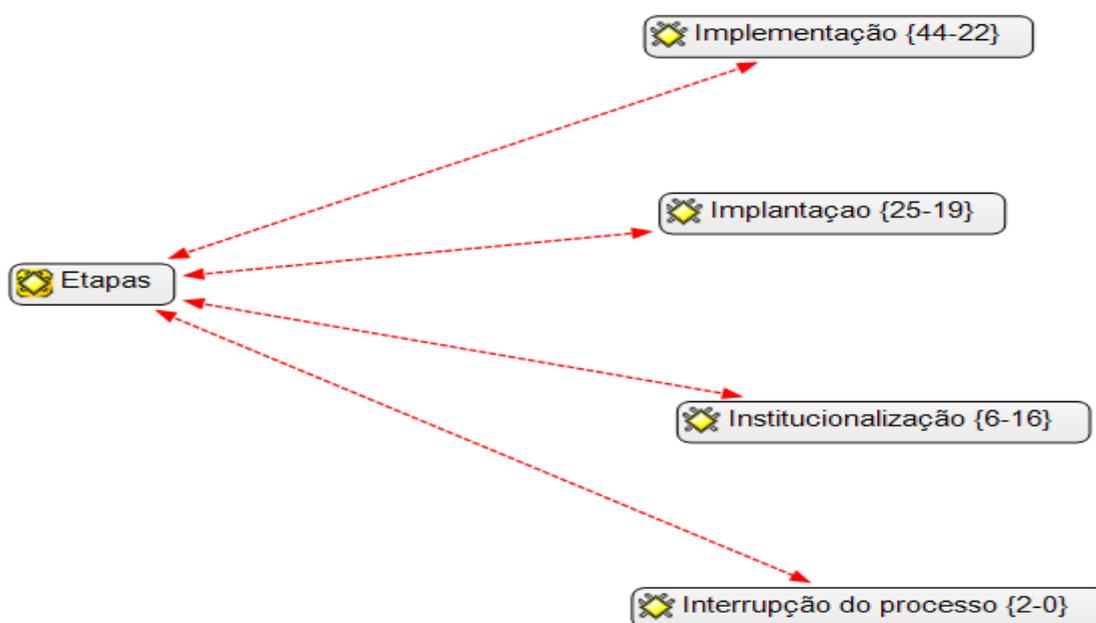
EIXOS TEMÁTICOS	PRÉ-CATEGORIAS RELACIONADAS	QUANTIDADE DE CITAÇÕES NO <i>CORPUS</i>
Gestão da Comunicação	Comunicação	64
Etapas	Etapas	75
Gestão organizacional	Organização Projeto	32 25

Gestão pedagógica	Ação pedagógica Formação Pedagógico	84
Sujeitos	Sujeitos	105
Teoria da mudança	Teoria da mudança	38

Fonte: Elaborado pelo autor.

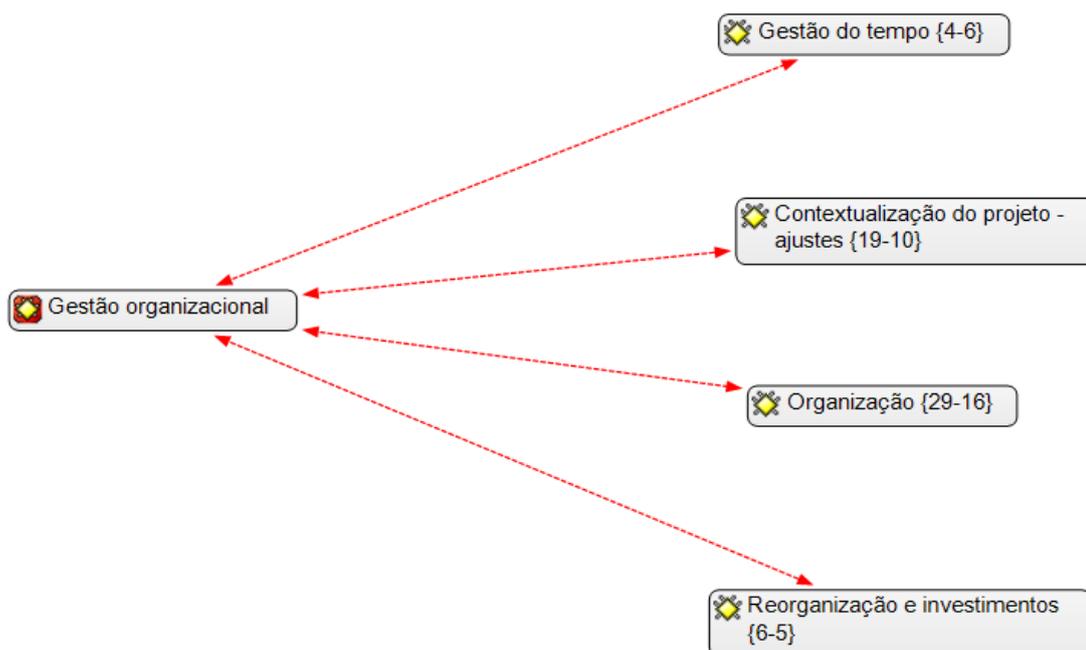
Nas figuras apresentadas em sequência, podemos visualizar as famílias de códigos associadas agora a uma superfamília ou eixos temáticos. Em cada código é possível identificar entre chaves um indicador para a quantidade de citações, seguido de outro indicador relacionado com a quantidade de códigos aos quais o mesmo encontra-se associado. Essas figuras foram geradas pelas ferramentas de gerenciamento de códigos, de famílias, de superfamílias e de redes do programa Atlas.ti.

Figura 07 – Composição da família de códigos relacionados à categoria etapas



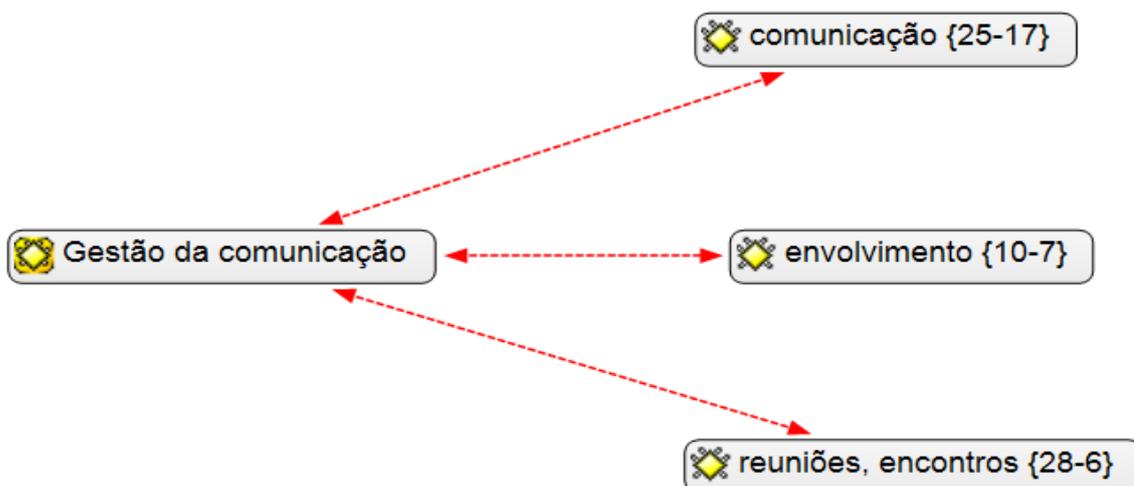
Fonte: Imagem elaborada pelo gerenciador de família de códigos no ambiente do software Atlas.ti

Figura 08 – Composição da família de códigos relacionados à categoria gestão organizacional



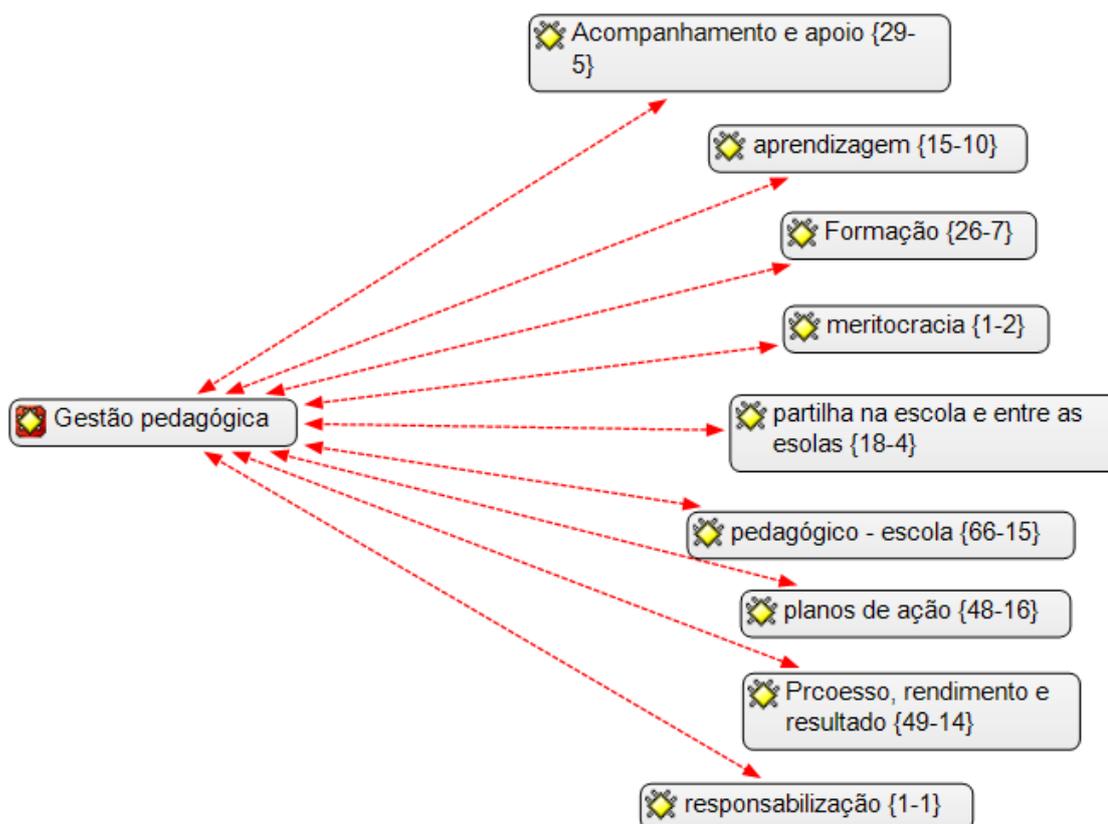
Fonte: Imagem elaborada pelo gerenciador de família de códigos no ambiente do software Atlas.ti

Figura 09 – Composição da família de códigos relacionados à categoria gestão da comunicação



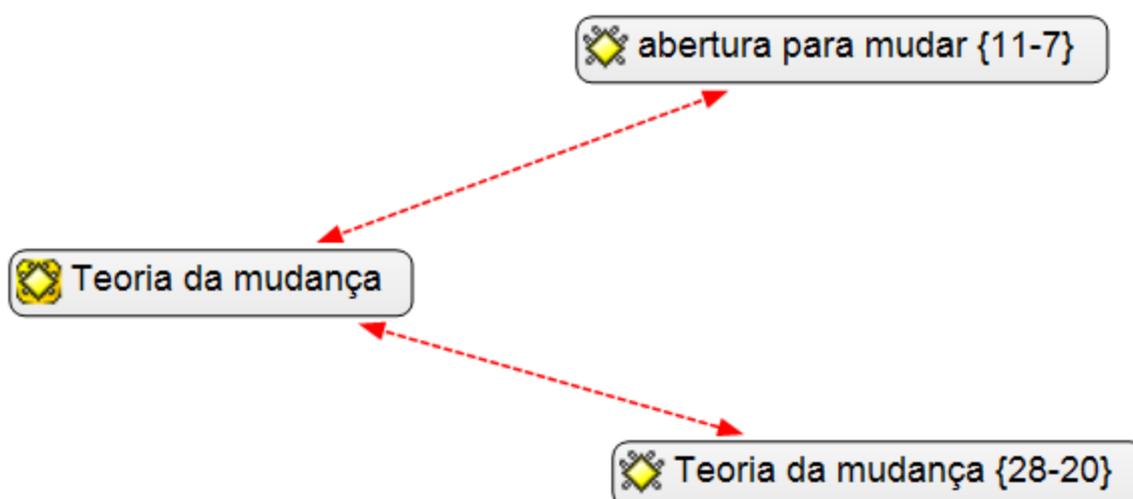
Fonte: Imagem elaborada pelo gerenciador de família de códigos no ambiente do software Atlas.ti

Figura 10 – Composição da família de códigos relacionados à categoria gestão pedagógica



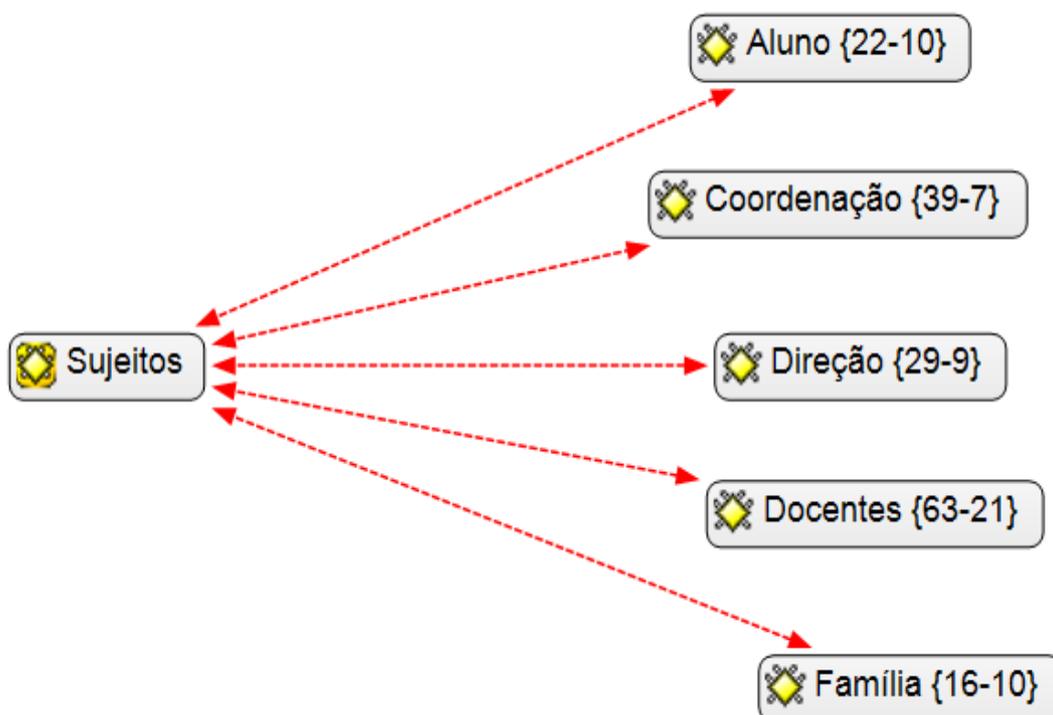
Fonte: Imagem elaborada pelo gerenciador de família de códigos no ambiente do software Atlas.ti

Figura 11 – Composição da família de códigos relacionados à categoria teoria da mudança



Fonte: Imagem elaborada pelo gerenciador de família de códigos no ambiente do software Atlas.ti

Figura 12 – Composição da família de códigos relacionados à categoria sujeitos



Fonte: Imagem elaborada pelo gerenciador de família de códigos no ambiente do software Atlas.ti.

No momento seguinte, buscou-se compor um quadro indicativo da frequência de cada um dos eixos temáticos constituídos. Dentro do universo das comunicações dos participantes, buscou-se notar se em certo momento algum deles fazia alusão a mensagens referentes aos eixos temáticos. O que se buscou, então, foi o mapeamento das ocorrências e das ausências dessas comunicações, tendo como referência básica de verificação as unidades de registro identificadas pela ferramenta da Análise Fatorial Confirmatória do *software* Iramuteq e que posteriormente seriam associadas aos eixos temáticos.

Os participantes foram reunidos em grupos que representavam suas categorias com as respectivas codificações, a saber: o código *dir refere-se às mensagens e respostas das questões específicas para os diretores; *prof indica as respostas das questões específicas para os professores; *todos engloba as respostas às questões comuns a diretores e professores; *gest é o código utilizado para referenciar as comunicações da gestora do Projeto. O quadro nove apresenta os resultados encontrados.

Quadro 09 – Recorrências e ausências das unidades de registro por grupo de respondentes

UNIDADE DE REGISTRO	*DIR	*PROF	*TODOS	*GEST
Ação	0	1	27	1
Aluno	4	2	52	5
Ano	1	1	20	5
Aula	3	0	6	7
Avaliação/avaliar	4	2	40	9
Buscar	1	1	10	6
Coordenação/coordenador	3	0	26	8
Dado	0	1	9	12
Direção/diretor	3	1	15	19
Equipe	5	2	14	4
Escola	6	7	50	34
Família/pai	4	1	34	1
Forma	1	3	9	2
Formação	4	1	8	6
Gestor	2	4	10	2
Institucional	0	1	11	10
Meta	3	0	14	8
Necessidade	4	1	8	6
Pedagógico	6	1	27	10
Planejamento/plano	4	3	39	10
Prático	2	1	13	4
Processo	2	3	27	9
Professor	10	1	51	9
Projeto	1	1	25	6
Proposta	1	1	13	6
Resultado	4	3	40	11
Reunião	1	0	34	8
Sala	2	0	11	6
Trabalho	3	1	10	10

Fonte: Relatório gerado pelo programa Iramuteq com a ferramenta da Análise Fatorial Confirmatória

Para identificar a correspondência entre as mensagens dos participantes e os eixos temáticos foi estabelecido um processo de codificação segundo a seguinte estrutura: a primeira letra, em maiúscula, indica a função dos participantes, sendo “D” para indicar os diretores de escola, “P” para indicar os professores e GIM para indicar a gestora; as letras seguintes, em minúsculo, identificam a escola da qual o participante é membro; o número na sequência (quando ocorre) aponta a posição desse membro no grupo de respondentes.

Quadro 10 – Recorrências dos eixos temáticos ou categorias por respondente

Respondentes Eixos Temáticos	GIM	DJ DR	DIM I	DP X	DDT V	DEN S	PJDR -1	PJDR- 2	PTV	PENS
Comunicação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gestão Pedagógica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gestão organizacional	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Teoria da mudança	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sujeitos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Etapas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor com base no relatório de Análise fatorial confirmatória gerado pelo *software Iramuteq*

Os dados demonstrados nos quadros anteriores indicam que os eixos temáticos encontraram alta densidade no que concerne à sua presença e recorrência nas comunicações dos participantes da pesquisa. Ao longo do levantamento, ao relacionar a unidade de registro à unidade de contexto, foi possível verificar que em uma mesma comunicação apareciam referências a mais de um eixo temático específico.

Constituídos os eixos temáticos, o passo seguinte consistiu na formatação das categorias de análise.

Nessa fase, os dados coletados foram tratados de maneira que pudessem ser significativos, fazendo uso, neste caso, de quadros, estabelecendo, com base nos 6 eixos temáticos e da tabela de recorrências e as diferenças, as categorias de análise da pesquisa, que segundo Bardin (1977, p. 117) emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Esse trabalho minucioso foi importante, pois permitiu que os dados fossem realmente conhecidos, uma vez que, a cada passo, seguidas leituras foram realizadas, o que possibilitou ir percebendo os detalhes que poderiam ter sido deixados de ser explorados, mas que foram revelados, mediante esse processo de releitura. Assim, pudemos estabelecer categorias, ponto crucial para a análise, mantendo no horizonte de reflexão a questão de investigação, o objetivo da pesquisa e a base teórica que seria o fio condutor da interpretação.

Na elaboração e definição das categorias de análise, foram seguidos os princípios apresentados por Bardin (1977) e Franco (2008):

- *exclusão mútua* – “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (BARDIN, 1977, p. 120);

- *homogeneidade* – “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (BARDIN, 1977, p. 120). Além de buscar que as categorias fossem abrangentes de modo que permitissem a inclusão de todos os dados, houve a preocupação para que as mesmas fossem homogêneas, ou seja, estivessem de acordo com os temas estabelecidos nas etapas anteriores da análise;

- *pertinência* – “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 1977, p. 120). No presente caso, entendeu-se que as categorias obedeceram a esse critério pelas idas e vindas feitas em relação à questão de investigação, ao objetivo e à teoria durante todo o processo de estabelecimento das mesmas;

- *objetividade e a fidelidade* – “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (BARDIN, 1977, p. 120). Ao propor as categorias, esperava-se que as mesmas fossem objetivas, ou seja, que pudessem ser aplicadas ao longo de toda a análise. Por isso, realizou-se uma descrição detalhada e clara de como se chegou às categorias estabelecidas, para que outros pesquisadores pudessem chegar a resultados semelhantes utilizando os mesmos procedimentos metodológicos, garantindo sua objetividade e fidedignidade;

- *produtividade* – “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 1977, p. 120-121).

O quadro 11 contém a expressão conceitual das categorias de análise. Recordemos que elas foram definidas a posteriori, por indução, ou seja, após a coleta e leitura dos dados, tomando por referência as mensagens dos participantes.

Quadro 11 – Categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS
Etapas	Associação das comunicações dos participantes a um dos estágios da gestão da mudança: implantação, implementação e institucionalização
Gestão organizacional	Modelos, caminhos, procedimentos e ferramentas adotadas para a condução do processo de mudança, partindo da elaboração até a institucionalização e continuidade
Gestão da comunicação	Abordagem, instrumentos, canais e mecanismos que promoveram o engajamento e o comprometimento das pessoas e grupos com o Projeto
Gestão Pedagógica	Reflexões teóricas e metodológicas relacionadas com a prática pedagógica na escola e a aprendizagem dos alunos
Sujeitos	Indicações relacionadas com os principais atores envolvidos na realização do Projeto
Teoria da mudança	Sentido da proposta de mudança vivenciado e elaborado pelos participantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fim de sintetizar o percurso desenvolvido e de evidenciar de forma sistematizada a construção paulatina das categorias de análise que emergiram mediante o processo de codificação, separação e agrupamento dos dados, elaboramos uma tabela que condensa essa construção:

Quadro 12 – Síntese do processo de construção dos eixos temáticos

CÓDIGOS OU ÍNDICES	FAMÍLIA DE CÓDIGOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Atitude diante da mudança	Comunicação	Gestão da Comunicação
Aluno	Etapas	Etapas
Acompanhamento e apoio	Formação	Gestão organizacional
Aprendizagem	Organização	Gestão pedagógica
Comunicação	Gestão pedagógica	Sujeitos
Contextualização do projeto – ajustes	Pedagógico	Teoria da mudança
Coordenação	Projeto	-
Direção	Sujeitos	-
Docentes	Teoria da mudança	-
Envolvimento	-	-
Família	-	-
Formação	-	-
Gestão	-	-
Gestão do tempo	-	-

CÓDIGOS OU ÍNDICES	FAMÍLIA DE CÓDIGOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Implantação	-	-
Implementação	-	-
Institucionalização	-	-
Interrupção do processo	-	-
Meritocracia	-	-
Partilha na escola e entre as escolas	-	-
Pedagógico – escola	-	-
Planos de ação – planejamento	-	-
Processo, rendimento e resultado	-	-
Reorganização e investimentos	-	-
Reuniões, encontros	-	-
Teoria da mudança	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo chegado a esse ponto do percurso, que foi reproduzido em detalhes, pode-se encaminhar agora a análise dos dados constituídos. A intenção que guiou essas páginas foi demonstrar o itinerário metodológico percorrido para o tratamento e organização dos dados, elemento importante quando se trata de conferir qualidade à pesquisa realizada.

Em trabalhos caracterizados pela adoção da abordagem qualitativa, a “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). O significado que as pessoas conferem às experiências, fatos e à sua vida e suas perspectivas reflexivas se revelam essenciais para o pesquisador qualitativo, ou seja, existe uma relação entre o participante da pesquisa e o objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, vinculada à questão e ao objetivo geral da pesquisa, durante o estudo realizado procuramos identificar como os participantes projetavam e elaboravam o significado das mudanças.

Assim, trabalhou-se com o intuito de entender como os participantes integraram o processo do conhecimento com a prática e interpretaram os acontecimentos, atribuindo um significado próprio e configurando o objeto como um fenômeno destituído de inércia e neutralidade, mas permeado dos significados e das relações que os participantes criaram em suas interações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

A análise se baseia na reflexão sobre os dados e sua relação com o contexto e a teoria da gestão da mudança em educação, tomando em consideração os conceitos apresentados pelos diversos autores, entre os quais se destacam: as etapas do processo de mudança, a

construção do significado da mudança, a complexidade, o contexto e a cultura, as relações políticas e a articulação de poderes.

Mesmo sem constituir o objetivo central da pesquisa, a análise dos dados revelou ser possível identificar e perceber a construção de significados que os participantes desenvolveram durante a elaboração e implementação do Projeto Prática Eficaz nas escolas da IMM e a maneira pela qual os componentes significado, cultura, reflexão e comunidade profissional perpassaram a investigação, enquanto os participantes planejaram e vivenciaram a complexidade presente na elaboração e condução de projetos de mudança na educação. Assim, a escola e sua cultura organizacional, a prática pedagógica e a busca da melhoria dos resultados dos alunos formaram o contexto para a construção de significados sobre o processo da mudança e sua gestão por parte da comunidade educativa das escolas.

Nessa pesquisa, por meio das ferramentas de análise de comunicações e da dinâmica metodológica da aplicação dos textos e entrevistas preocupamo-nos com as percepções, com os significados que os professores atribuíram à prática, considerando a vivência que marcou sua participação no Projeto Prática Eficaz.

Essa pesquisa assume que o esforço por entender como a realidade é construída tendo como referência o ponto de vista das pessoas, no papel que elas desempenham e nos compromissos que assumem, constitui um ponto de partida essencial para que se perceba o sentido que elas desenvolveram de forma dinâmica ao longo da vivência do projeto e de que forma este sentido é determinante em relação aos resultados do projeto de mudança.

O trabalho de interpretação dos dados, que nasce das inferências, busca elucidar e apontar com maior clareza e sistematicidade o que está sendo dito pelos informantes ou participantes. Tendo seu ponto de partida no discurso e nas mensagens enunciadas, ou seja, nos dados, a interpretação implica no esforço de explicitar o que querem dizer, em profundidade, as enunciações. Esse trabalho é desenvolvido buscando nos marcos teóricos o embasamento e as perspectivas para a construção das inferências. A relação entre os dados e o horizonte teórico confere significado à interpretação (CÂMARA, 2013).

5.2 Análise e interpretação dos dados com base nas categorias de análise

O cenário diante do qual pudemos situar e interpretar os conteúdos das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa encontra-se no contexto pedagógico das escolas e no Projeto Prática Eficaz, cujo objetivo era, centralmente, promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem tendo como referência e critério os dados do rendimento dos alunos

nas avaliações do processo de ensino e aprendizagem. O Projeto surgiu diante da inquietação e do questionamento realizado pela IMM “a respeito do que levava a ter maior ou menor impacto nos resultados dos alunos no processo de aprendizagem deles” (GIM).

Na realização da análise e da interpretação dos dados, optamos por estabelecer, em alguns casos, o uso de duas categorias de análise como eixos articuladores que se associavam às demais categorias para favorecer uma melhor compreensão dos dados, a saber: etapas e sujeitos. Assim, dedicamos atenção à maneira pela qual cada uma das demais categorias de análise manifestava-se conectada com as variadas etapas de realização do Projeto. Tal escolha usa como critério a proposta de Fullan (2016) para dividir e organizar o processo da mudança em três estágios: implantação, implementação e institucionalização. Além disso, consideramos importante verificar, em algumas situações, a forma com que cada um dos grupos de participantes, representados pela categoria sujeito, se posicionou em relação às categorias analisadas.

5.2.1 Gestão da comunicação

Conforme indicado previamente, essa categoria de análise refere-se à abordagem, aos instrumentos, aos canais e aos mecanismos que promoveram e estimularam o engajamento e o comprometimento das pessoas e grupos diante da proposta de mudança indicada no Projeto Prática Eficaz. A categoria compreende um conjunto de 64 citações ao longo do *corpus* de dados do estudo.

De um ponto de vista global, o conhecimento e a percepção das pessoas e comunidades educativas envolvidas no Projeto aponta para um grau bastante elevado no tocante ao alcance das expectativas e metas do Projeto e, portanto, de resultados positivos diante daquilo que constituía os objetivos do Projeto: a melhoria dos processos de ensino que influenciavam os resultados e o desempenho da aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo que, segundo GIM, buscava “explicações que ajudassem a todos a entender a recorrência de certos fenômenos em uma e não em outra escola (...) e entender os resultados em cada escola e em regiões diferentes, com poder aquisitivo variado”. Assim, DPX afirma que “os resultados indicaram melhoria do processo”. DENS informa que “o acompanhamento individual e focado na mudança fez com que os resultados fossem aparecendo para melhor”. GIM, por sua vez, destaca que “os dados da avaliação externa eram considerados algo muito positivo pelas escolas, pelo fato de confirmarem o sucesso das medidas adotadas”. Podemos

afirmar, dessa maneira, que estamos diante de um Projeto de mudança que encontrou um índice de consecução dos objetivos bastante satisfatório e elevado.

Associamos essa percepção de sucesso no alcance dos objetivos da proposta ao fato que houve, por parte da IMM, privilegiada atenção à promoção de um processo intenso de comunicação do Projeto e da proposta que o mesmo veiculava. Os dados presentes nas mensagens dos respondentes fazem entender que a gestão da comunicação impactou fortemente os membros das comunidades educativas das escolas no sentido de gerar envolvimento e comprometimento com o Projeto, fator preponderante para o êxito de qualquer proposta de mudança (FULLAN, 2016). Nesse processo, a utilização de variados canais de comunicação abrangeu desde a apresentação do Projeto até a discussão dos dados relativos à avaliação institucional, a qual incluía a proposta de avaliação da aprendizagem dos alunos, mediante a aplicação de testes padronizados para os anos finais dos diversos segmentos ou níveis de ensino das escolas.

Os processos e eventos relacionados com a promoção e gestão da comunicação foram bastante variados e os participantes assim se expressaram a respeito do mesmo: “através da gerente da inspetoria, souberam [as escolas] da proposta da jornada de avaliação institucional por meio de reuniões, encontros com grupos diversos (orientação, coordenação, direção) em mais ou menos 6-8 reuniões por ano; reuniões internas por segmentos, semanais; documentos enviados via correio para as famílias, alunos, equipe pedagógica; os dados eram enviados para a Avalia e recebiam os relatórios, após isso as coordenações elaboravam os planos de gestão da escola de acordo com as demandas” (DJDR).

O fluxo da comunicação constou ainda do envio de “comunicado escrito via agenda escolar, *Facebook*, e-mails pessoais para as famílias com motivação na carta enviada aos pais explicando todo o processo e importância da participação; envio dos formulários de entrevistas e o recolhimento dos mesmos foi através do aluno; a devolutiva era muito significativa; reuniões específicas, *Facebook* e e-mails para a comunidade educativa e mensagens nas acolhidas feitas diariamente aos alunos (havia ainda uma acolhida especial para apresentação da proposta e dos seus benefícios para a instituição e indiretamente para eles, além de trabalho motivacional para participação responsável ao responderem os questionários e realizarem as avaliações; assim, a participação tanto para a resposta aos questionários, quanto para a realização das avaliações eram significativas)” (DIMI).

Em outra escola, as iniciativas referentes à comunicação ganharam corpo mediante o envio de circulares “para todos os grupos envolvidos de maneira específica” (DPX). O investimento nessa dimensão também contemplou ações como: “as orientadoras foram às

salas para informar os alunos; para os pais foi enviada carta pela direção da escola motivando que participassem, os professores foram comunicados através da entrega dos envelopes com os formulários” (DTV).

A comunicação da proposta também foi trabalhada “mediante reuniões com cada segmento, profissionais da escola, para conscientizar sobre o momento, os resultados; a direção teve reuniões em nível de inspetoria e na reunião nacional da rede; houve ainda reunião com as famílias, cartas para os pais sobre as provas com datas; informação aos funcionários; cartas, circulares, visitas às salas para comunicar e motivar os alunos” (DENS).

Outros participantes declaram que o esforço de estabelecer uma comunicação intensa e gerar envolvimento foi bastante presente: “aqui na escola, a avaliação institucional foi amplamente divulgada por e-mail e circulares às famílias, educadores professores e estudantes” (PTV1); “foram usadas várias formas de divulgação, dentre elas: circular, comunicação oral, cartazes” (PENS1); “os professores se envolveram totalmente traçando, junto à coordenação, planos de ação” (PJDS1); “Houve um envolvimento de todos os professores” (PTV1); “aconteceu em reunião pedagógica onde houve conscientização dos professores sobre o projeto e encontro com os alunos, sala por sala, além dos professores fazerem isso com as suas respectivas turmas diariamente” (PENS1); “a Direção e a Equipe Gestora encaminharam circulares às famílias, contendo gráficos com resultados da instituição, acrescidos de algumas percepções e atuações da escola diante da avaliação feita em diversos aspectos em cada ano de aplicação. Assim, após cada fechamento de AVALIA, no ano seguinte, as famílias receberam as análises” (PTV1); “os resultados foram comunicados em reunião com os professores, em reunião com os pais, e apresentados individualmente a cada aluno no ano seguinte, quando o referido resultado chegava” (PENS1).

Convergindo com a reflexão desenvolvida na seção da fundamentação teórica, as mensagens dos entrevistados ratificam a importância do engajamento das pessoas, de que elas sejam envolvidas, informadas, mobilizadas, motivadas desde as etapas iniciais do processo de criação de uma proposta de mudança, pois, de acordo com os estudiosos, é preciso considerar o custo de impor mudanças *contra* os atores sem assumir o compromisso de trabalhar as propostas de reformas *com* os sujeitos, no empenho de elaborar e implementar decisões *com* os atores envolvidos, tão profundamente quanto possível (PERRENOUD, 2010) Quando propostas de mudanças são elaboradas e decisões são assumidas coletivamente, elas possuem um nível de sustentabilidade mais forte do que as que são tomadas por indivíduos isoladamente (PARO, 2012; THURLER, 2001).

Mediante a aplicação da ferramenta da tabela de co-ocorrência de códigos de determinadas categorias percebemos que a intersecção das mensagens dos participantes inseridas nos códigos indexados nas categorias das etapas e da gestão da comunicação indica que essa atenção à gestão da comunicação esteve presente de maneira mais intensa durante as etapas da implantação e da implementação, ficando com um índice bem inferior na fase da institucionalização, conforme demonstrado na tabela 01.

Tabela 01 – Co-ocorrência entre os códigos das categorias etapas e gestão da comunicação

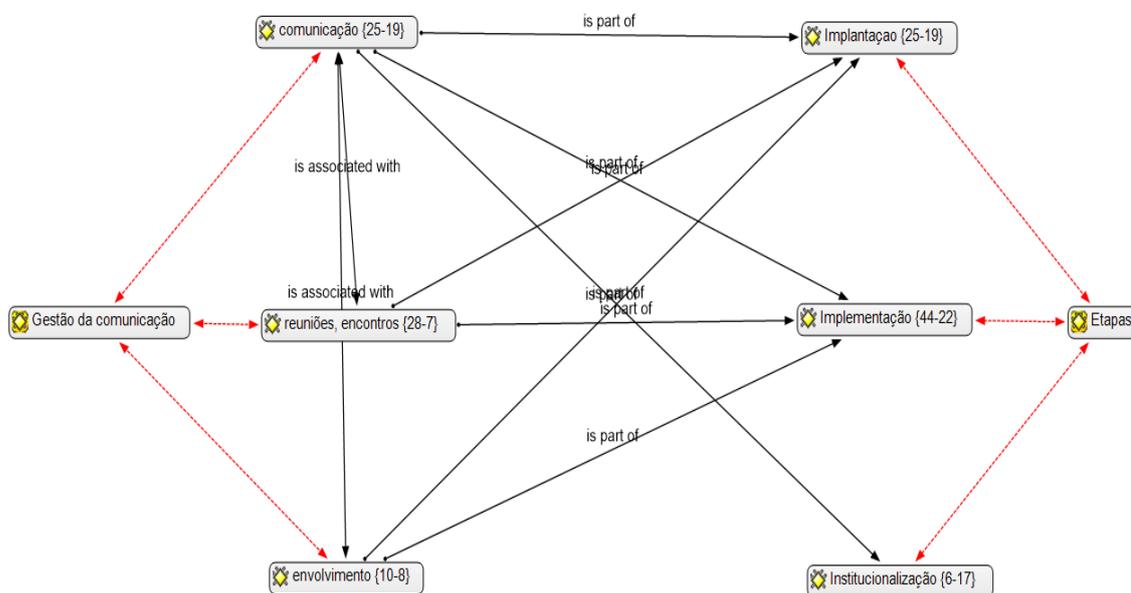
ETAPA	CO-OCORRÊNCIA DOS CÓDIGOS		
	Comunicação	Envolvimento	Reuniões, encontros
Implantação	9 – 0,22	5 – 0,17	9 – 0,20
Implementação	7 – 0,11	3 – 0,06	11 – 0,18
Institucionalização	1 – 0,03	0	0

Fonte: Relatório de co-ocorrência de códigos gerado pelo Atlas.ti

Na tabela acima, verificamos a presença do número absoluto seguido do índice de co-ocorrência relativo para os códigos relacionados com a gestão da comunicação e as etapas de realização do projeto de mudança. Esses indicadores ratificam a existência de uma concentração de investimento nos processos comunicacionais de maneira mais acentuada nas fases da implantação e da implementação, sendo ainda um pouco superior na primeira dessas duas fases. Verifica-se que essa atenção é quase inexistente na fase relacionada com a continuidade do projeto ou sua institucionalização nas escolas e na IMM.

Em consonância com os dados apresentados na tabela, a figura a seguir ilustra graficamente o fluxo da relação entre a gestão dos processos comunicacionais e as diversas etapas vivenciadas no itinerário de concretização da proposta de mudança. A figura foi gerada mediante o uso da ferramenta gerenciadora das redes no software Atlas.ti.

Figura 13 – Fluxo das relações entre as categorias gestão da comunicação e as etapas da mudança.



Fonte: Gráfico gerado no ambiente do gerenciador de redes no Atlas.ti

Observamos, dessa forma, que a gestão da comunicação manifesta-se como fator relevante para o sucesso do Projeto da IMM, pois foi mediante a utilização de diversos canais de informação e divulgação da proposta do Projeto, de seus objetivos relacionados com a melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem que se conseguiu gerar adesão e envolvimento dos diversos membros das comunidades educativas das escolas da IMM.

Percebe-se que houve um intenso processo de comunicação tanto no nível local de cada escola, quanto no nível inspetorial, com a realização de vários encontros ao longo do ano e com periodicidade variada, de acordo com a possibilidade de cada escola. A gestão da comunicação, portanto, manifesta-se um elemento essencial para a condução de processos de mudança. Quando esse cuidado e essa intencionalidade existem, as pessoas tendem a engajar-se profissional e pessoalmente com um projeto de mudança, aumentando a probabilidade de que seus objetivos sejam atingidos.

Sob o ponto de vista da categoria sujeitos, que engloba os participantes do Projeto, os depoimentos dos professores e diretores manifestam que no decorrer da fase da implantação, o processo de comunicação obedeceu a um fluxo mais vertical, partindo de orientações nascidas no centro de animação e governo da IMM, com baixo grau de presença e participação das escolas na elaboração da proposta. Assim, PJDR-2 informa que “a gestora da

Rede Salesiana trouxe a proposta da avaliação AVALIA para os 9º. anos e 3º. ano médio”. Na mesma linha de compreensão, PTV-1 declara que “aqui na escola, a AVALIA foi amplamente divulgada por e-mail e circulares às famílias, educadores e estudantes. Foi realizado um grande trabalho numa perspectiva de avaliação continuada da instituição em prol de avanços e excelência educacional”. Segundo PENS-1, “foram usadas várias formas de divulgação, dentre elas: circular, comunicação oral, cartazes. Reuniões com as famílias para explicar e motivar, pedindo participação.

A marca da verticalidade do processo de comunicação, especialmente na fase da implantação, também se faz notar na visão que os diretores expressaram em suas mensagens. Assim, DJDR afirma que os “professores participaram de reunião pedagógica para preparar e motivar. Encaminhavam para que respondessem em casa”. Em relação à comunicação com as famílias, DIMI declara que era feita a “motivação na carta enviada aos pais explicando todo o processo e importância da participação. O envio dos formulários de entrevistas e o recolhimento dos mesmos foi através do aluno. A devolutiva era muito significativa”. Nessa mesma escola, a comunidade educativa foi convocada para “reuniões específicas para divulgação do projeto e sensibilização em relação à importância para o aprimoramento do trabalho e qualidade dos serviços prestados pela escola”.

Refletindo sobre o nível de autonomia das escolas na realização da proposta, GIM manifesta com clareza que esse critério se aplicava à fase da implementação, mas que em relação à fase da elaboração e implantação, o nível de autonomia era bastante reduzido:

Em relação à aceitação e adesão ao projeto, esse nível era muito pequeno, pois tratava-se de uma proposta a ser assumida em rede, pelo conjunto das escolas da IMM. No que tange à aplicação e realização do projeto, cada escola gozava de autonomia para adequá-lo à sua própria realidade e era de fato estimulada a realizar essa adaptação. Os objetivos gerais eram comuns e a aplicação era local e dependia da autonomia (GIM).

É possível visualizar com base nesses depoimentos que a abordagem geral da proposta de mudança já deixava delineada a característica mais vertical de sua elaboração, o que por sua vez repercutiu e influenciou a maneira como foi conduzida a gestão dos processos comunicacionais no decorrer dessa fase.

Por outro lado, as comunicações apontam que na fase da implementação as escolas e seus membros gozaram de maior autonomia para adequar e contextualizar os objetivos do Projeto em relação à realidade das várias escolas. Sobre essa atuação dos docentes, assim se expressa PJDR1: “nós, professores, fomos os incentivadores dos alunos, havia grande

preocupação também por parte da coordenação. Os professores se envolveram totalmente traçando, junto à coordenação, planos de ação, os quais eram desenvolvidos com os alunos, incentivando-os a se manterem responsáveis pela realização das provas”. Também falando a respeito desse engajamento, PTV-1 indica que “houve um envolvimento de todos os professores que receberam treinamentos com a Orientadora Educacional responsável pela AVALIA na nossa escola”. PJDR2 segue nessa linha de análise afirmando que

Os dados eram apresentados anualmente por meio de uma tabela com os resultados obtidos dos anos anteriores e a porcentagem atingida e a meta que a rede salesiana almejava para o ano posterior. Cada questão vinha a porcentagem de acerto e através do mesmo eram feitos planos de ações para melhorar na habilidade com mais defasagem (PJDR2).

PTV-1 corrobora essa apropriação do projeto pela escola ao indicar que “após a direção receber e analisar com a Equipe Gestora da escola os resultados, as coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais realizaram reuniões pedagógicas com os educadores para traçar metas a curto, médio e longo prazo em prol dos resultados apresentados”.

DITV também atesta que em sua escola, especialmente nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, “o grupo de professores se envolveu bastante, foi criativo, empenhou-se e buscou abraçar o aluno como protagonista. Competência e envolvimento do grupo de professores...”

Com ainda um pouco mais de ênfase, DENS não tem receio de admitir que o “envolvimento dos professores foi o fator preponderante. Sem o engajamento deles não haveria o resultado”.

Podemos inferir que na fase da implementação as escolas puderam de fato apropriar-se da proposta da mudança e que os professores, em especial, sentiram-se mais ativos na definição de estratégias, políticas, planos de ação e caminhos para alcançar os objetivos do Projeto. De fato, é nessa etapa que os professores tematizam que seu engajamento constituiu, realmente, fator determinante na efetivação do projeto e no êxito na busca das metas propostas. Dessa forma, podemos notar a importância do conhecimento da realidade local que os professores detinham em relação à adequação da proposta e como suas vozes foram valorizadas, passando a atuarem central e decisivamente na realização do Projeto, visto que, se a mudança precisa ter como ponto de partida a realidade da escola, os professores e coordenadores são aqueles que mais conhecem a escola em seu cotidiano, especialmente no espaço da sala de aula.

Essa conexão e correlação entre a visão dos participantes sobre a gestão da comunicação e sua inserção ficam também demonstradas mediante os dados verificados na tabela de co-ocorrência dos códigos inclusos nas duas categorias dos sujeitos e da gestão da comunicação. Os indicadores absolutos e relativos dessa correlação apontam para concentração na fase da implementação, forte redução na fase da implantação e quase inexistência na fase da institucionalização.

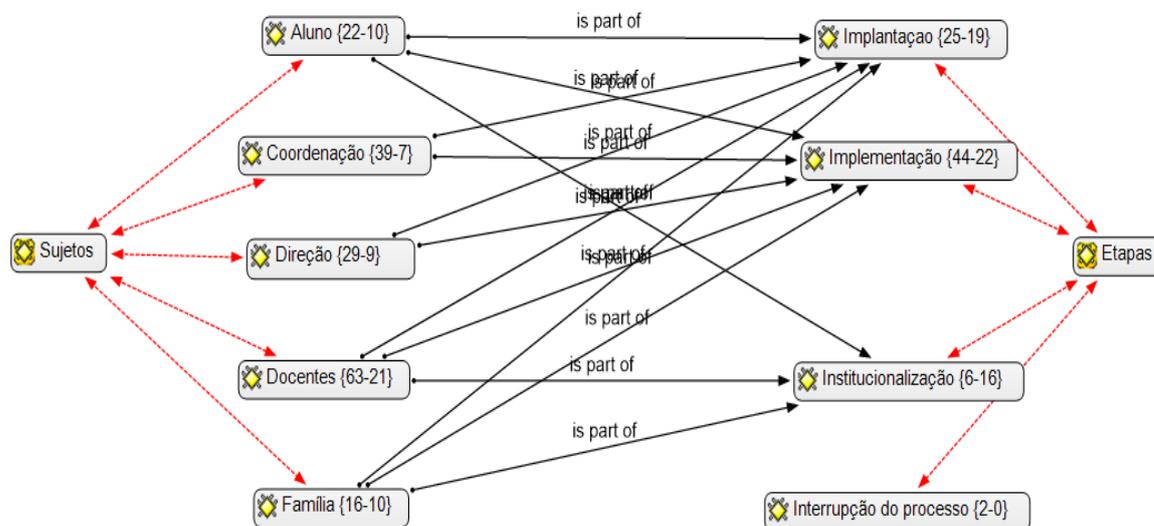
Tabela 02 – Co-ocorrência entre os códigos das categorias sujeitos e etapas da mudança

SUJEITOS	CO-OCORRÊNCIA DOS CÓDIGOS		
	Implantação	Implementação	Institucionalização
Aluno	3 – 0,07	7 – 0,12	1 – 0,14
Coordenação	3 – 0,05	13 – 0,19	0
Direção	2 – 0,04	12 – 0,20	0
Docentes	5 – 0,06	23 – 0,27	2 – 0,03
Família	2 – 0,05	6 – 0,11	1 – 0,05

Fonte: Relatório gerado mediante o uso da ferramenta tabela de co-ocorrências do Atlas.ti

Estabelecendo continuidade com os dados da tabela, a figura a seguir permite visualizar as variadas formas de aproximação e conexão existentes entre os códigos pertencentes às duas categorias dos sujeitos e das etapas da mudança, vistas sob a perspectiva dos processos de comunicação e engajamento dos participantes.

Figura 14 – Fluxo das relações entre as categorias sujeitos e as etapas da mudança.



Fonte: Gráfico gerado no ambiente do gerenciador de redes, códigos e citações no software Atlas.ti

Podemos constatar que a dimensão da comunicação aparece como fator fortemente relevante diante do desenvolvimento de um projeto de mudança educacional. A atenção e o cuidado com a gestão dos processos comunicacionais constituem aspectos determinantes quando se pretende garantir o conhecimento da proposta em sua globalidade, estimular a adesão, promover o envolvimento e gerar comprometimento de todos com a proposta a ser implementada, fator que contribui decisivamente para a obtenção dos propósitos constitutivos do projeto de mudança. Assim, o cuidado com esse processo comunicacional, mediante a utilização de múltiplos recursos e ferramentas, aparece como um dos fatores fundamentais para o êxito e para a eficácia da gestão da mudança nas escolas da IMM.

Nesse sentido, o posicionamento dos participantes e suas mensagens oferecem um elemento que vem a enriquecer a reflexão sobre a teoria da mudança, pois, na revisão da literatura que foi desenvolvida, os autores e pesquisadores estudados apresentam pouca ou nenhuma referência com relação ao campo da gestão dos processos de comunicação, especificamente.

5.2.2 Gestão organizacional

A gestão educacional, concebida em sua globalidade, e a gestão de processos de mudança em educação, em particular, são fenômenos que se encontram associados, estando este circunscrito no âmbito daquele.

Mediante essa categoria de análise da gestão organizacional são considerados modelos, caminhos, procedimentos e ferramentas adotadas para a condução do processo de mudança, partindo da elaboração até a institucionalização e continuidade do mesmo processo. Além disso, essa categoria compreende as iniciativas e medidas adotadas com a intenção de criar condições para que o processo de mudança encontrasse condições de factibilidade. Em outras palavras, o processo da gestão administrativa que opera na escola atua no sentido de preparar e criar as condições estruturais para que a mudança seja possível. Esta categoria foi construída com base em sua menção em 57 citações nas respostas dos participantes.

Em termos de onde se originou a opção estratégica de assumir e propor a condução de uma proposta de mudança, foi a própria IMM que desenvolveu e elaborou a proposta de um projeto de mudança a ser implementado em suas escolas, não havendo, nesse sentido, imposição externa, vertical e originada de cima para baixo, traduzida em uma

responsabilização heterônoma, mas a proposta surgiu no exercício da autonomia da própria instituição.

Nesse sentido, Elmore (2007) realizou pesquisa a respeito de escolas que desenvolveram seus próprios sistemas de responsabilização interna (*accountability*). O estudo revelou que a adoção de um sistema interno e autônomo de responsabilização demonstra maior poder de impacto e alcança maior eficácia do que sistemas externos. O estudo ora em análise aborda exatamente uma instituição educacional que cria e estabelece sua própria política de responsabilização.

Em sua pesquisa, Elmore defende que para obter sucesso, as mudanças educacionais precisam nascer de dentro para fora das escolas (ELMORE, 2007, p. 3). Sob essa mesma perspectiva, a tomada de iniciativa das escolas é defendida por Velzen no sentido de que as propostas de mudança em grande escala, tanto em nível nacional como estadual, podem contribuir para a inovação educacional, se criarem ambiente favorável para que as escolas construam e realizem seus próprios projetos e planos de ação. Entretanto, tais propostas podem também sufocar qualquer eventual política de mudança, se forcingem as escolas a seguirem um rumo prefixado de maneira rígida, linear e diretiva. Em propostas de inovação bem-sucedidas, ao contrário, são oferecidas aos educadores e às escolas oportunidades de aprenderem e de se posicionarem de forma crítica e reflexiva (VELZEN, 1997).

O sucesso alcançado na obtenção das metas estabelecidas no Projeto da IMM e nos planos de ação das escolas corrobora as constatações do estudo de Elmore e a reflexão de Velzen, no tocante à relação entre autonomia das escolas na adoção de um sistema de responsabilização interno e êxito no alcance dos objetivos.

A participante GIM reporta que a responsabilização assumida pela IMM, e que se consubstancia no Projeto Prática Eficaz, surgiu e foi sendo amadurecida de maneira gradativa, no espaço das reuniões que já eram elementos constitutivos da rotina organizacional da instituição: “a IMM costumava realizar em torno de quatro a seis reuniões anuais com diretores das escolas, nelas se discutia o trabalho realizado e se percebeu a vontade de todos em ver como organizar e gerenciar melhor os dados; havia uma expectativa que motivava a todos para trabalhar com os resultados, tabulando as escolas. O objetivo era buscar explicações que ajudassem a todos a entender a recorrência de certos fenômenos em uma e não em outra escola”. A expectativa mencionada refere-se aos resultados obtidos a partir dos relatórios produzidos pela avaliação institucional nas escolas.

Da mesma forma, PJDR-2 reflete sobre as relações entre a IMM e as escolas e ressalta que “os momentos de reflexão que a avaliação institucional proporciona, permitem à

escola o exercício de sua autonomia frente à organização e efetivação do processo educativo, com isto verifica-se a grande responsabilidade que tem a escola e os sujeitos que ali atuam quanto às definições e formas de condução do trabalho”.

Em suas mensagens, os participantes expressaram de diversas maneiras o fato de que era conferida às escolas ampla margem de autonomia no sentido de adaptarem o Projeto à cultura, ao contexto e às necessidades escolares locais, baseando-se especificamente nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações aplicadas para, com base nos dados, criar seus planos de ação.

Nessa linha, GIM analisa que nas relações entre a IMM e suas escolas “o detalhamento do projeto, o trabalho da análise dos dados, sendo uma dimensão mais técnica, envolveu mais o trabalho da gerência da inspetoria. Posteriormente, as escolas utilizaram a estrutura, com esses dados e essa organização, para elaborar seus planos, adequando os dados à sua realidade local”.

Vemos, dessa forma, que a expectativa em torno do estabelecimento de processos que ajudassem os gestores das escolas da IMM a utilizarem de forma mais eficaz e efetiva os resultados da avaliação institucional e seus dados encontra-se na origem do Projeto Prática Eficaz. Foi partindo dessa expectativa que a IMM desenvolveu uma análise técnica e apresentou o Projeto às escolas, as quais, após essa etapa da definição de objetivos amplos e gerais, assumiram, com autonomia, a contextualização e adequação da proposta de acordo com os resultados específicos de cada escola, criando seus planos de ação.

DIMI aponta que em sua escola “os planejamentos eram específicos das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa e a maioria das ações e intervenções era planejada de acordo com as especificidades detectadas na realidade local e das séries. No planejamento institucional, nestas áreas do conhecimento citadas, algumas estratégias foram inseridas para superar os desafios apontados nos resultados, visto que o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e sequencial. Com base nos resultados, planos de ações eram elaborados pedagogicamente e institucionalmente”.

Por seu turno, DJDR indica que a “elaboração do Planejamento Institucional era feito com base nos resultados obtidos”, e que se faz necessário “contextualizar para estabelecer medidas”. Segundo essa respondente, é preciso estar atendo ao vínculo existente entre a “contextualização e retorno dos relatórios”. Seguindo o mesmo posicionamento, DTV destaca em sua reflexão que “os projetos da escola foram pensados mediante as análises dos relatórios”. DENS defende que “para mudar é preciso analisar o contexto, fazer diagnóstico”. DPX relembra que “cada professor apresentava plano de ações e metas na sua disciplina”.

PJDR1 ao falar sobre o plano de ação, declara que “após a direção receber e analisar com a equipe gestora da escola os resultados, as coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais realizaram reuniões pedagógicas com os educadores para traçar metas a curto, médio e longo prazo em prol dos resultados apresentados”.

Também PENS1 recorda que “os Coordenadores Pedagógicos elaboraram junto com os professores um plano de ação para desenvolvimento de cada um dos itens que havia ficado abaixo do esperado na avaliação”.

A necessidade de contextualizar e adequar o Projeto de acordo com a realidade das escolas se fez sentir não somente no estabelecimento dos planos de ação, mas também em termos de demandas relacionadas com a reorganização de estruturas, espaços, tempos e busca de equipamentos que tornassem cada escola mais preparada para fazer a mudança acontecer. Essas adequações ou formas de contextualização da proposta variaram entre as escolas.

Assim, em termos da organização ou reorganização do cotidiano escolar, DIMI apresenta a dificuldade diante da gestão do tempo que o Projeto demandava: “tempo para realizar planejamentos e executá-los. A rotina escolar é intensa e o tempo sempre é um desafio. Momento também para reuniões de educadores. Cargas horárias intensas que dificultam encontros mais frequentes”. DJDR também partilha dessa necessidade ao observar que a proposta e sua aplicação “demandou maior organização em termos de prazos e tempos”.

GIM estabelece um contraponto entre adequações na esfera pedagógica e nas estruturas físicas das escolas: “em termos pedagógicos (currículo...), as escolas da IMM já apresentavam boas condições e certa homogeneidade, não havendo tanta necessidade de melhorias ou adaptações nesse aspecto. Em alguns casos percebeu-se a necessidade de melhorar estruturas como biblioteca, auditório, quadras, cantina, salas...”

Essa mesma exigência de adaptações de estruturas foi sentida na escola onde DJDR atuava: “sim, mudanças na organização dos espaços, da biblioteca, reforma”. Mas, segundo a realidade de sua escola, as adequações estenderam-se também à esfera Pedagógica, visto que no “9º ano ocorreu divisão e introdução de conteúdos, divisão de português com aula específica de redação, inserção da disciplina atualidades, estrutura da grade curricular e carga horária. Reformulou a forma de avaliação usando o tempo da tarde deixando o tempo da manhã para as aulas”.

Na escola onde DIMI atuava, houve alterações notadamente na área pedagógica, mas não na estrutura física e nas dependências da escola: “foi acrescentado o plano e a execução do plano de metas que a cada resultado também exigia algumas adaptações. Além disso,

houve elaboração do cronograma especial para aplicação das avaliações. Em termos de estruturas físicas não houve necessidade de alterações”.

Diante da necessidade de melhorar o atendimento aos pais e responsáveis pelos alunos, DPX relata que em sua escola tomou-se a iniciativa de aumentar o número “de membros da equipe pedagógica e de funcionários para atender melhor as famílias”.

Alterações na estrutura física se fizeram necessárias na escola de DTV, mas em um grau não tão acentuado, pois segundo a respondente “a escola tem excelente estrutura, tecnologia, laboratórios... e quando houve necessidade de mudar, foi atendido. Laboratório foi melhorado ao longo do processo, a parte tecnológica também”.

Segundo DENS, em sua escola, mais do que adaptações ou alterações nas instalações físicas, “a necessidade foi mais voltada para os procedimentos metodológicos aplicados na sala de aula”. Aqui, portanto, foi a dimensão da organização e do trabalho pedagógico que demandou maiores adequações.

É possível verificar, assim, que, baseando-nos nas comunicações dos participantes, as escolas utilizaram mecanismos variados a fim de encaminhar os ajustes e adequações necessários no intuito de que a implementação da proposta de mudança fosse viabilizada. As principais adequações envolveram investimentos em estrutura física, na estrutura de organização do trabalho pedagógico, inclusive contratando mais pessoas para o atendimento das famílias. Destacamos o fato que em algumas escolas a gestão do tempo apareceu como um desafio a ser enfrentado, levando à necessidade de repensar a forma de organizar e realizar os trabalhos pedagógicos.

Ao longo dos depoimentos dos membros das diversas escolas, merece ser destacado outro âmbito de adequação mencionado por eles e que foi passando por modificações ao longo do processo da mudança. Referimo-nos à dimensão da mentalidade dos educadores no que concerne à própria compreensão da organização e da gestão do trabalho educativo. Essa visão encontra sua expressão nas seguintes comunicações: “constatar as nossas potencialidades nos fortalece. E, sobretudo, encarar as dificuldades como desafios, com entusiasmo, sem medo e sem desânimos, também é imprescindível” (DENS); “dificuldade para compreender os relatórios conclusivos, eram muito extensos, mas eram bons, ajudavam a entender o nível que a escola estava e suas potencialidades” (PENS 1). PITV1 aponta como a vivência do Projeto estimulou a emergência de uma nova maneira de compreender e conduzir o trabalho na escola, declarando como mudou “a visão sistêmica da instituição em todos os aspectos. Em todas as dimensões, gestores e educadores passaram a enxergar, a olhar a escola de forma mais ampla e integrada. Desde princípios, valores, até infraestrutura e aspectos

pedagógicos, como leitura, escrita e raciocínio lógico, por exemplo, foram analisados numa perspectiva mais ampla”.

Esse conjunto de reflexões aponta para o fato de que a realização ou implementação do Projeto Prática Eficaz contribuiu para que os professores e demais membros das comunidades educativas das escolas da IMM vivenciassem uma mudança qualitativa na própria concepção de seu agir e atuar na escola, o que se traduziu na ampliação de sua visão da escola, do entendimento a respeito das diversas dimensões que compõem o trabalho escolar passando a abordá-lo sob o ponto de vista sistêmico e mais integrado, superando uma visão fragmentada e setorial.

Utilizando a ferramenta da tabela de co-ocorrência de códigos, podemos identificar em quais das etapas da gestão da mudança as questões relacionadas com a organização, preparação e contextualização apareceram com maior frequência. Os indicadores absolutos e relativos dessa correlação demonstram uma presença maior na fase da implementação, redução na fase da implantação e quase inexistência na fase da institucionalização.

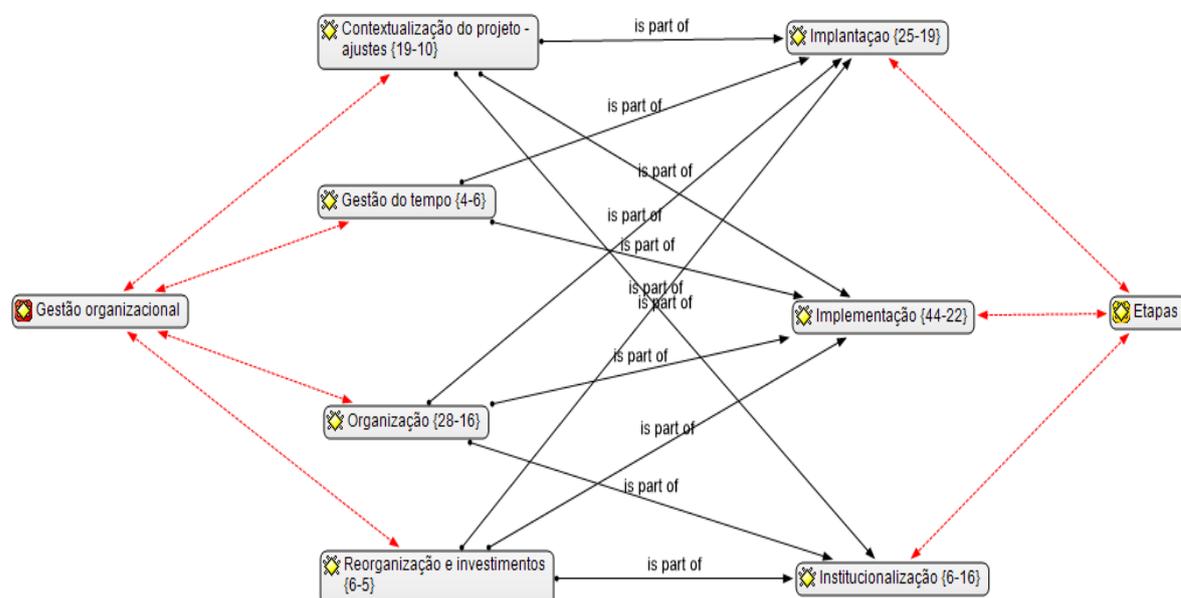
Tabela 03 – Co-ocorrência entre os códigos das categorias gestão organizacional e etapas da mudança

GESTÃO ORGANIZACIONAL	Co-ocorrência dos códigos		
	Implantação	Implementação	Institucionalização
Contextualização do projeto	3 – 0,07	8 – 0,15	2 – 0,09
Gestão do tempo	1 – 0,04	1 – 0,02	0
Organização	2 – 0,04	4 – 0,06	3 – 0,09
Reorganização e investimentos	1 – 0,03	3 – 0,06	1 – 0,09

Fonte: Relatório gerado mediante o uso da ferramenta tabela de co-ocorrências do Atlas.ti

Na figura 15, a seguir, é possível visualizar as variadas formas de aproximação e conexão existentes entre os códigos pertencentes às categorias da gestão organizacional e das etapas da mudança.

Figura 15 – Fluxo das relações entre as categorias Gestão organizacional e as etapas da mudança.



Fonte: Gráfico gerado no ambiente do gerenciador de redes, códigos e citações no software Atlas.ti

Tendo como referência as mensagens dos participantes do Projeto nas escolas e retomando a abordagem de Thurler (2001), é possível visualizar na realização do Projeto a presença do conceito de “autonomia parcial”, segundo o qual, estabelecidos objetivos amplos ou gerais, as unidades escolares dispõem de autonomia e latitude para articular e configurar os mesmo objetivos em consonância com sua realidade, contexto e cultura organizacional.

De acordo com as comunicações dos educadores, tal caminho de implementação apresenta-se como característica evidente e presente no projeto da IMM, visto que a dinâmica da proposta conferia larga margem à autonomia na maneira particular com que cada escola adotaria as diretrizes e os objetivos do projeto. Nessa dinâmica de verdadeira apropriação do Projeto e adesão ao mesmo, verifica-se a aplicação do conceito de recontextualização por hibridismo apresentado por Tura (2012).

A necessidade de realizar um processo de contextualização dos objetivos do Projeto face à realidade de cada escola e de adequar o seu ambiente global para que se torne mais preparado para responder às demandas que um projeto de mudança carrega consigo, encontra-se em consonância com o que a literatura do campo propõe. Autores como Payne (2008), Velzen (1997) e Elmore (2007) advogam que, de acordo com uma visão sistêmica da instituição, as condições estruturais da escola, tanto do ponto de vista de sua gestão, das condições de suas instalações, quanto da organização dos processos pedagógicos, constituem

elementos que oferecerão as condições, o ambiente, os parâmetros, as ferramentas, os recursos e as possibilidades que contribuirão para que a escola que almeja desenvolver um caminho de mudança e melhoria nos resultados da aprendizagem de seus alunos consiga efetivamente levar a termo seus propósitos de mudança. Assim, Paro (2012) prossegue nessa linha apontando que é preciso ter como referência a realidade da escola para que, conhecendo-a, sejam apresentadas propostas de mudança.

Seguindo essa trilha de reflexão sobre a necessidade de que a equipe gestora da escola atue e trabalhe no sentido de preparar a escola e de criar as condições requeridas para que o processo de mudança aconteça de fato, Glatter (1999) indicou com seus estudos a força do nexo existente entre a qualidade da gestão e a qualidade pedagógica, entre a maneira como o professor cuida da sala de aula e como a direção cuida da escola em sua globalidade, enfatizando, assim, o vínculo entre gestão administrativa ou organizacional e gestão dos processos pedagógicos.

Fullan (2016) corrobora a linha de compreensão desenvolvida por outros autores afirmando que embora a construção do significado da mudança seja individual, as adaptações organizacionais mostram-se frequentemente necessárias a fim de oferecer condições que dão suporte e estimulam a mudança na prática.

Baseados nas comunicações dos respondentes, constatamos que a IMM e suas escolas buscavam implementar uma proposta de melhoria institucional em sua globalidade, não apenas em um setor, o que reflete essa conexão entre os diversos setores da escola e corresponde à exigência de uma visão sistêmica da condução do processo de mudança na educação. Percebemos ainda que, mediante as iniciativas tomadas no sentido de reorganizar a escola e investir em estruturas, nos processos pedagógicos, na gestão do tempo e na maneira de pensar a escola em sua organicidade, emerge um novo elemento que contribuiu para o êxito e eficácia da gestão da mudança nas escolas da IMM.

Assim, mediante a análise da categoria da gestão organizacional, podemos inferir que líderes educacionais que propõem um caminho de mudança e apontam para o estabelecimento de novos horizontes, para o alcance de novos e melhores indicadores e para mudança nos resultados da aprendizagem dos alunos precisam, reciprocamente, oferecer condições organizacionais para que as pessoas que atuam junto a esses alunos tenham possibilidade de desenvolver um trabalho que efetivamente concretize a mudança planejada e esperada. Tal posicionamento implica numa abordagem sistêmica no modo de realizar a gestão da escola.

5.2.3 Gestão pedagógica

A terceira categoria definida no processo de análise do conteúdo das mensagens contidas no *corpus* de dados é a da gestão pedagógica. Em sua constituição encontramos reflexões teóricas e metodológicas relacionadas com a prática pedagógica nas escolas e a melhoria da aprendizagem dos alunos, o que envolve a proposta de experiências de formação dos docentes e a elaboração de intervenções e planos que contribuíssem para a elevação dos resultados dos alunos em sua aprendizagem. A categoria contém as mensagens agrupadas em nove códigos e em 139 citações.

A proposta do Projeto Prática Eficaz intencionava realizar mudanças que atingissem o que pode ser considerado como o núcleo da experiência educacional na escola o qual se configura mediante as interações entre aluno e professor no contexto do processo de ensino e aprendizagem, portanto, numa situação com intencionalidade bem definida e planejada.

Segundo os autores já mencionados em nossa pesquisa, a ausência desse tipo de proposta e do objetivo de atingir as práticas e relações em sala de aula responde pelo fracasso histórico de muitas políticas de mudança em educação (PAYNE, 2008; FULLAN 2016).

Além disso, a literatura indicou que a inclusão da etapa da implementação nos estudos sobre o processo da mudança viria a referir-se, especialmente, ao insucesso da implementação, indicando que ele consistia no fato de que a implementação não chegava a cruzar a porta de entrada da sala de aula (FULLAN, 2016). Não havendo preparação para que as escolas pudessem levar as propostas a uma concretização, sobravam apenas alterações superficiais na linguagem, nas estruturas físicas, mas não se percebiam alterações na prática pedagógica das escolas.

No contexto do projeto das escolas da IMM, visto que o que se buscava atingir era a elevação dos resultados da aprendizagem dos alunos, podemos afirmar que o centro da proposta de mudança apontava exatamente para a dimensão pedagógica, para o cerne do processo ensino e aprendizagem. Conforme o documento Projeto Prática Eficaz (ver anexo 1), o objetivo definido como propósito a ser buscado em tal Projeto concentra as atenções de todos exatamente na sala de aula, no professor, no aluno e nas interações que estes vivenciam em torno ao conhecimento. Assim, o documento descreve como objetivo,

Qualificar os processos pedagógicos visando à melhoria dos resultados no âmbito acadêmico, nas atitudes e valores e na percepção que a comunidade educativa nutria sobre as escolas, percepção esta que se encontrava refletida dos indicadores disponibilizados pela Avaliação Institucional da Rede Salesiana de Escolas (PROJETO PRÁTICA EFICAZ, cfr. anexo 1).

Já vimos que o processo de comunicação estabelecido pela IMM contribuiu para que os objetivos da proposta, conforme expressos no Projeto, fossem bem conhecidos. Esse entendimento a respeito do objetivo do Projeto é lembrado por PENS: “a proposta era de avaliar o desenvolvimento dos alunos e, com base nela, programas foram criados nas áreas avaliadas para melhorar o desempenho dos alunos e aumentar rendimento”.

Em outras palavras, a gestão pedagógica apresenta-se como o cerne, a pedra angular de toda proposta de mudança que a IMM e suas escolas buscaram realizar. Chegamos, portanto, ao ponto em que todo o Projeto encontra o seu critério de verificação de eficácia, residindo aí a definição de seu êxito ou fracasso.

Sendo a aprendizagem e os respectivos resultados apresentados pelos alunos o foco do Projeto, vejamos de que forma essa questão foi abordada pelos participantes, mediante suas respostas às questões que lhes foram apresentadas.

Retornando ao desenho da proposta em si, convém assinalar a ausência de qualquer intenção em adotar uma concepção ou abordagem de cunho meritocrático. Essa escolha fica evidente no depoimento de GIM: “o projeto não possuía características de valorização em termos de meritocracia, nem incentivo financeiro. O professor estabelecia as metas e o não cumprimento delas não implicava em ameaça à continuidade do mesmo na escola, havia parceria para partilhar conquistas e dificuldades. Não havia espírito competitivo”.

Como consequência dessa ausência de cunho meritocrático no Projeto, não se estabeleceu nenhum tipo de *ranking* ou classificação entre os resultados das escolas ou mesmo dos alunos. A mesma participante continua: “nunca se buscou ranquear as escolas, mas ajudar, socializar e entender os resultados em cada escola e em regiões diferentes. Uma escola poderia vir a ajudar a outra”.

Sob essa perspectiva, o documento do Projeto esclarece que o estabelecimento de um processo de avaliação institucional colabora para fornecer os dados que seriam trabalhados no sentido de oferecer informações que propiciassem uma melhor compreensão da situação pedagógica das escolas da IMM:

A contribuição da Avaliação Institucional para o processo da educação é fornecer subsídios para uma análise formativa diagnóstica da realidade pedagógica de cada uma das instituições de ensino privada da Inspetoria Madre Mazzarello – IMM – objetivando a melhoria dos processos educacionais (PROJETO PRÁTICA EFICAZ, cfr. anexo 1).

É importante indicar que a decisão da IMM de adotar uma política de responsabilização (*accountability*) centralizada na atenção aos processos pedagógicos e na

melhoria dos resultados no âmbito acadêmico considerava a importância da contribuição de todos os membros e setores das comunidades educativas das escolas a fim de que os objetivos pudessem ser realmente atingidos: “a perspectiva era de responsabilizar a todos, do diretor ao professor, dando mais voz a todos no sentido de indicações a respeito das mudanças no currículo” (GIM).

Nessa política de responsabilização GIM aponta uma modificação no papel do professor no exercício da práxis pedagógica: “o professor passou a ser visto como gestor do processo de aprendizagem, sendo chamado a cuidar com maior atenção dos seus resultados”. Essa nova maneira de emoldurar o trabalho e perfil docente implicou no desenvolvimento de um plano de intervenções formativas que tornasse o professor capaz de levar a termo as demandas incluídas em sua atuação como gestor do processo de aprendizagem dos discentes.

Anteriormente, sob a categoria da gestão organizacional, já havíamos identificado a necessidade de preparar a estrutura e a organização da escola para que uma proposta de mudança seja bem implementada e alcance êxito. Acrescentamos agora outro aspecto nessa mesma linha da busca de adequações, vista de maneira mais específica sob a ótica da gestão pedagógica. Referimo-nos ao investimento e à organização para preparar as pessoas que serão envolvidas e atuarão no processo de mudança, a fim de que ganhem segurança e sintam-se capazes de conduzir o referido processo. Esse processo de formação continuada constitui outra forma de empoderar as pessoas e de criar condições para que as elas possam comprometer-se e engajar-se com a proposta de mudança, sentindo-se realmente preparadas para desempenhar o papel que lhes é atribuído.

As mensagens dos respondentes nos levaram a perceber que a proposta de formação docente aconteceu fazendo recurso a diversas experiências e utilizando instrumentos variados que podem ser reunidos em três grupos: o apoio e o acompanhamento dos gestores como oportunidade de reflexão crítica sobre a prática; as oportunidades para partilha nas escolas e entre as escolas; as ações especificamente voltadas para abordar temas de formação pedagógica relacionados com o Projeto. Outro elemento que emerge sob essa categoria de análise refere-se à formação relacionada ao aprendizado que os membros das comunidades educativas desenvolveram no sentido de organizar seu processo de planejamento e suas ações pedagógicas tendo como base os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações, gerando um círculo virtuoso que tem as informações como base para tomada de decisões. Vejamos cada um desses elementos.

Os temas do acompanhamento e do apoio são considerados aqui como elementos constitutivos do processo formativo devido ao fato de que, além de proporcionar momentos

de reflexão sobre a prática pedagógica em curso, com seus desafios e possibilidades de ajustes, é um tema que sinaliza o comprometimento e engajamento da equipe diretiva ou gestora da escola e da IMI na realização do Projeto. O envolvimento da liderança, especialmente em ambientes educacionais, aparece como elemento favorável ao êxito da mudança (FUULLAN, 2016) e forma os educadores no sentido de motivar e comunicar que de fato a escola e a IMI acreditaram na importância do Projeto, o que por sua vez estimula os outros educadores a aderirem à proposta.

No que tange ao apoio e acompanhamento por parte da equipe gestora das escolas, os professores e a gestora atestam de diversas formas o comprometimento que eles demonstraram com o Projeto. Assim, GIM indica que

O diretor apoiava, visitava a sala de aula, mas acompanhava mediante o trabalho dos coordenadores, responsáveis primeiros do trabalho do professor, assim o diretor mantinha o foco na visão do todo da escola, sem ficar envolvido com o apagar incêndios. O coordenador pedagógico tinha a responsabilidade de realizar esse acompanhamento mais próximo. Destaco a presença, competência e preparação também das diretoras institucionais que apoiavam e incentivavam o processo. Importante também eram as reuniões com os coordenadores pedagógicos, o que contribuiu para o alinhamento quanto às atribuições de cada profissional (GIM).

Com relação especificamente ao acompanhamento, GIM afirma que “algumas práticas foram modificadas, mas não sei dizer se foi diretamente em decorrência do projeto. Os coordenadores tinham meta de assistir um determinado número de aulas dos professores por etapas e iam dando um retorno para os docentes (formação em serviço). Itens a serem observados eram definidos em diálogo entre o coordenador e o professor. Essa visita não era avaliativa, mas de construção”.

Em diversas escolas participantes do Projeto registram-se múltiplas maneiras de realizar o acompanhamento e de apoiar os docentes por parte da equipe gestora, tanto local quanto inspetorialmente. Alguns dos depoimentos relacionados com essa perspectiva são apresentados a seguir:

- DIMI: “esta (ação do acompanhamento formativo) era uma ação e função específica da direção e coordenação pedagógica, que acompanhava todo o plano de metas dos educadores. Mensalmente, professor e coordenação se reuniam para avaliar a caminhada e rever o percurso e propostas que detectavam entraves. Ações também eram acrescentadas conforme necessidade;

- DITV: “independentemente dos resultados, a coordenação acompanhava o trabalho docente na elaboração dos projetos, com registros dos trabalhos e dos passos dados. A

coordenadora acompanhava no planejamento e havia visita para assistir aulas dos professores e verificar a didática, apresentar sugestões de cunho metodológico, uso de recursos. Os professores receberam bem esse acompanhamento.

- DENS: “a escola já tinha como prática visita às salas de aula, assistindo às aulas, avaliando e dando feedback ao professor. A coordenadora faz análise do planejamento, das avaliações”.

- PENS: “sim, os Coordenadores Pedagógicos elaboraram junto com os professores um plano de ação para desenvolvimento de cada um dos itens que havia ficado abaixo do esperado na avaliação. Com isso, o professor tinha a contribuição do coordenador, da bibliotecária e de outros setores para desenvolvimento da sua ação;

- DJDR: aconteciam “visitas in loco após os encontros. Ouvir os professores mais de perto. Reuniões com a equipe coordenadora local”;

- DPX: “a gerente educacional acompanhava os planos de ação, mediante reuniões in loco, com coordenação, corpo docente... cobrava, a inspetoria também proporcionou momentos de formação das equipes de coordenação das escolas. A avaliação da direção também buscava saber se os planos estavam sendo implementados”;

- DITV: “a inspetoria era muito presente, dando apoio aos projetos, ações; o acesso à gestora era muito fácil, o diálogo era bastante aberto. Comunicação por e-mail, telefone ou presencial”;

- DENS: “mediante reuniões na inspetoria, orientações por e-mail e visitas à escola a gerente de educação da inspetoria acompanhava a equipe pedagógica e a direção da escola na elaboração das metas e na organização do planejamento pedagógico”

- PJDR1: “a coordenação acompanhava os planos de ação e promovia discussão dos resultados”;

- PJDR2: “toda a escola principalmente a equipe gestora e educadores de Matemática e Português, se envolvia no desenvolvimento dos planejamentos e dos planos de ação. A coordenação de direção da escola, sempre muito envolvida participava efetivamente da construção, elaboração e aplicação dos testes antes do AVALIA”;

- PITV: “o acompanhamento era bem próximo e satisfatório. Tudo que era planejado, sonhado e executado contava com a equipe toda em harmonia, com expectativas de avanços, entusiasmo e apoio. Reuniões da comunidade educativa, reuniões pedagógicas por segmentos, conselhos de classe, encontros por áreas e encontros formativos foram vivenciados nessa cultura avaliativa institucional”;

- PENS: “aconteciam com assistência ao planejamento, orientações acerca de metodologias e recursos, além do acompanhamento constante”;

- DENS: “na montagem do plano de ação, o acompanhamento e capacitação do professor era individual, recebendo suporte e orientação para encaminhar o plano”;

- DJDR: “internamente as áreas de português e matemática se reuniam para partilhar, para formações com trocas em relação às dificuldades e avanços, por meio da mediação da gerente”; “apoio, iniciativa da inspetoria e compromisso dos diretores. A equipe gestora abraçou”;

- DITV: “no EF2, o grupo de professores se envolveu bastante, foi criativo, empenhou-se e buscou abraçar o aluno como protagonista. A parceria da coordenação, o suporte da direção pedagógica. Competência e envolvimento do grupo de professores”;

- DENS: “a consciência da equipe gestora de que o processo era importante e precisava ser feito”;

- PJDR1: “houve empenho de todas as partes, com total comprometimento da equipe gestora, seja para planejar, discutir resultados, multiplicar material de apoio”;

- PITV: “foi muito bem tranquila a condução dos gestores da escola em relação à AVALIA. Todo o processo era lidado com muita transparência e em vistas a um feedback que trouxesse avanços ao processo educativo da instituição. Sempre em busca da excelência educacional, o ITV priorizou uma aplicação muito cuidadosa e também um acompanhamento bem pontual e analítico a fim de que os relatórios obtidos fornecessem muitos indícios das fraquezas e potencialidades da escola”;

- PENS: “foi muito boa, com assistência diária e orientações”.

Uma das escolas, entretanto, manifesta que sentiu falta da Inspetoria no acompanhamento do processo; assim, de acordo com DIMI, “não tinha um acompanhamento específico, eram encaminhados comunicados para cumprimento de datas e realização do processo. Os planos de metas e o planejamento institucional também eram enviados, mas não tinha acompanhamento personalizado. Não haviam reuniões para este fim”.

No intuito de acompanhar e garantir a implementação do Projeto e qualificar os docentes em sua prática pedagógica a fim de criar condições que os levassem a efetivar a melhoria esperada, a IMM consolidou iniciativas como o programa de visitas e observação direta da prática nas escolas (liderança pedagógica) e na sala de aula (professores), oferecendo por diversos canais e formas, *feedback* assertivo, construtivo e positivo sem conotação de ameaça, de julgamentos ou que gerasse insegurança.

A literatura do campo já indicou que propostas e projetos de mudança que estabelecem metas relacionadas com os resultados da aprendizagem associadas à continuidade e sustentabilidade da mudança, aumentam as chances de serem seus objetivos alcançados quando os docentes partilham entre si um claro sentido a respeito das bases epistemológicas de um processo de ensino eficaz. Tal realidade, entretanto, não se encontra pronta, precisando ser construída, o que exige a configuração de um intenso programa de desenvolvimento profissional e contínuo apoio em sua implantação (PAYNE, 2008; BARBER, 2009). As comunicações dos participantes apontam para as diversas intervenções realizadas nas escolas da IMM (reuniões formativas, encontros, momentos de partilha...) no sentido de estimular os professores a refletir e elaborar mais conscientemente a epistemologia de sua prática profissional como docentes. Mediante os depoimentos apresentados, vimos que a primeira expressão dessas intervenções formativas foi por meio das visitas, do acompanhamento e do apoio que os líderes educacionais desempenharam ao longo do processo da mudança.

A proposta de formação a ser implementada precisa caminhar *pari passu* com a práxis pedagógica, segundo uma dinâmica de influência recíproca. Isso significa que não haveria sentido elaborar programas de formação continuada para o docente se não houvesse conexão com o objetivo central da proposta de mudança do Projeto da IMM, se esses programas não estivessem vinculados às necessidades apresentadas pelos professores na sala de aula, questões frequentemente debatidas no campo da reflexão teórica sobre o tema (ELMORE, 2007; PAYNE, 2008).

Além das ações de acompanhamento e apoio, a proposta formativa na IMM ganhou corpo mediante o estabelecimento de um segundo grupo de ações que se constituíram de oportunidades definidas e estruturadas para favorecer a partilha entre as escolas e entre os professores e coordenadores no interior das escolas. A adoção dessa prática como forma de desenvolvimento profissional colaborou para que, na troca sobre as experiências, os professores pudessem refletir e analisar suas ações, bem como aprender com os colegas, tendo em consideração os acertos e êxitos, além dos desafios que cada um vivencia em sua ação pedagógica. Tal proposta colaborou também para levar os docentes a avançar no processo de reflexão sobre a epistemologia de suas práticas.

Vejamos como os participantes se posicionaram em relação a esse tema:

- GIM: “havia parceria para partilhar conquistas e dificuldades; os coordenadores enviavam para a gerente um relatório trimestral sobre o desenvolvimento das práticas. Nas reuniões inspetoriais, os coordenadores e diretores podiam socializar suas práticas e experiências também”;

- DPX: “nas reuniões pedagógicas, os professores podiam também partilhar suas experiências e práticas”;
- PITV: “eu, por exemplo, apliquei uma proposta intitulada “Projeto Linhas e Entrelinhas” para avanço da proficiência em leitura e escrita no EFII, e esse projeto até tornou-se “modelo” em nossa escola e também em outras casas da Inspeção de Ensino de Anápolis, num encontro de Professores de Língua Portuguesa de GO, em Goiânia, no IMA, no ano de 2013 a pedido da Direção do IMA e das escolas de Anápolis. Também, na nossa própria escola, os outros segmentos inspiraram-se na proposta e criaram projetos similares, adequando-os à faixa etária e às necessidades constatadas nos resultados das avaliações”;
- PDJDR1 “a coordenação acompanhava nos planos de ação e promovia discussão dos resultados”;
- DJDR: “a IMM trazia os autores dos livros para melhor capacitar os professores e socialização de boas práticas”;
- DJDR: “internamente as áreas de português e matemática se reuniam para partilhar, formações com trocas em relação às dificuldades e avanços, por meio da mediação da gerente; em nível inspetorial, havia partilha das boas práticas”;
- DIMI: “posso dizer que não. Porque os planejamentos eram específicos das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa e a maioria das ações e intervenções eram planejadas de acordo com as especificidades detectadas na realidade local e das séries. No planejamento institucional, nestas áreas do conhecimento citadas, algumas estratégias foram inseridas para superar os desafios apontados nos resultados, visto que o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e sequencial”;
- DPX: “as boas práticas de cada escola eram socializadas em reuniões com coordenadores, orientadores e diretores na inspeção”;
- DITV: “não aconteceu oportunidades para esse tipo de partilha”;
- DENS: “no cotidiano escolar, os professores socializavam suas metas e buscavam trabalhar de forma interdisciplinar; entre as escolas, os resultados eram partilhados, e nas reuniões da inspeção havia oportunidades de socializar os passos, mas por iniciativa do grupo”;
- PJDR1: “não houve. Nós, os professores da mesma escola, conversávamos sobre os resultados, mas com outra escola não houve troca”;
- PJDR2: “sim como disse em respostas anteriores tínhamos as reuniões semanais onde trocávamos experiências e dados aplicados em sala de aula. Os resultados eram partilhados por toda a escola e por toda a equipe gestora”;

- PITV: “éramos envolvidos a traçar planos de ação e projeto, além de que partilhar boas e efetivas práticas de maneira interna e externa. Projetos de EFII foram aplicados, como já mencionado, em outros segmentos, porém, com adequações à faixa etária e às necessidades constatadas nos resultados das avaliações”;

- PENS: “sim, havia reuniões para este fim, além desta socialização acontecer espontaneamente entre os professores”;

- PITV: “em todos os segmentos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, são muitas propostas, vivências e projetos modelos que acontecem e são partilhados na Inspeção e na Rede, pois esses trazem excelentes resultados”;

Constatamos que a vivência da partilha entre as escolas na IMM, envolvendo equipes diretivas, coordenadores e professores, bem como da partilha e reflexão nas escolas, abrangendo principalmente a participação dos docentes, mostrou-se uma realidade que contribuiu para que as escolas avançassem no cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos por cada escola e pelos professores. Alguns relatos apontam para a ausência dessa prática nas escolas, o que não impede de afirmar que se tratava de uma prática bastante frequente.

Conforme a literatura, a partilha da reflexão sobre o processo pedagógico entre as escolas e no interior das escolas enfrenta abertamente a questão da situação de isolamento que tão acentuadamente marca o cotidiano da profissão docente (FULLAN, 2016; THURLER 2001; PAYNE, 2009; HARGREAVES, 2009; BARBER, 2009). As comunicações dos respondentes indicam que, para superar o desafio da cultura do isolamento profissional, mediante variadas atividades e intervenções, os professores e equipes pedagógicas estabeleceram uma cultura da cooperação profissional como parte de uma nova lógica organizacional que estimulou a aprendizagem com os colegas, a partilha sobre as vivências profissionais e a abertura para a colaboração, trazendo para um nível de reflexão mais crítico os elementos da epistemologia da prática docente.

Após termos indicado as experiências formativas ligadas ao acompanhamento e à partilha, voltemo-nos agora para o terceiro grupo de intervenções: as ações especificamente projetadas e estruturadas como oportunidades de reflexão sobre temáticas e questões relacionadas com a práxis pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula.

As mensagens dos respondentes novamente apontam para a variedade de ocasiões e de formas em que a IMM e as escolas ofereciam aos professores e líderes educacionais a possibilidade de participar de eventos organizados como experiências e momentos de formação continuada. Assim, vejamos:

- GIM: “reuniões de formação com os professores para capacitá-los a respeito do planejamento estratégico em sala de aula, sua importância e sua relação com o planejamento pedagógico anual e de gestão da sala de aula. O planejamento estratégico envolveria metas, como alcançá-las, o que fazer quando não fossem alcançadas e como avançar além delas; o diretor apoiava, visitava a sala de aula, mas acompanhava mediante o trabalho dos coordenadores, responsáveis primeiros do trabalho do professor, assim o diretor mantinha o foco na visão do todo da escola, sem ficar envolvido com o apagar incêndios. O coordenador pedagógico tinha a responsabilidade de realizar esse acompanhamento mais próximo”;

- GIM: “a gerente inspetorial sempre esteve muito presente e encontrava-se à disposição para acompanhar as escolas e oferecer formação ou assessoria ao diretor, equipes de coordenação e professores no que concernia ao processo da avaliação. De acordo com as necessidades, buscavam-se também outros profissionais para assessorar as escolas;”

- GIM: “diante do fato de que já existiam as reuniões inspetoriais, mais do que criação, o que se viu foi um aumento desses eventos para formação dos docentes nas próprias escolas, para trabalhar a gestão em sala de aula, para qualificar mais a aula do docente. Houve maior investimento na formação do professor com foco nessa necessidade”;

- DPX: “formação do professor: passava os resultados e buscava capacitar, instrumentalizar o professor, reuniões semanais e momentos de formação por área, revisão de conteúdo e currículo, levando-os a repensar a sua prática”;

- PITV: “houve um envolvimento de todos os professores que receberam treinamentos com a Orientadora Educacional responsável pela AVALIA na nossa escola. E, simultaneamente, as coordenadoras pedagógicas (CP) trabalharam as dimensões da avaliação e avaliação institucional com os professores. Foi um trabalho muito harmonioso de CPs (com o corpo docente) e OEs (com o corpo discente)”;

- DJDR: “estando perto da universidade de SJDR, houve momentos de formação em parceria com a universidade, buscando oportunidades de formação; a IMM trazia os autores dos livros para melhor capacitar os professores e socialização de boas práticas; investiu na formação dos professores – oficinas de avaliação, palestras”;

- PJDR1 expressa-se de forma um tanto quanto contraditória ao afirmar primeiramente que “não havia uma preparação dos professores, mas nós, mediante os resultados e o conhecimento da dinâmica das provas dos anos anteriores, desenvolvíamos atividades com os alunos em sala que pudesse torná-los aptos à realização da prova”; posteriormente ele indica que aconteceram “vários cursos de formações para os professores (semanalmente) e tínhamos que estudar todo o plano de ação da AVALIA que a RSE

propunha aos professores. Cursos de reciclagem²⁹ em Belo Horizonte também eram oferecidos”;

- PITV: “sim. E além de conter essas práticas, conhecimentos e habilidades, foram oportunizados encontros por áreas do conhecimento e os professores elaboraram planos de ação e projetos pedagógico-pastorais³⁰ que instigariam alcançar as metas traçadas por meio dos resultados das avaliações”;

- DITV: “independentemente dos resultados, a coordenação acompanhava o trabalho docente na elaboração dos projetos, com registros dos trabalhos e passos dados. A coordenadora acompanhava no planejamento e havia visita para assistir aulas dos professores e verificar a didática, apresentar sugestões de cunho metodológico, uso de recursos. Os professores receberam bem esse acompanhamento”;

- DJDR1: “a prática pedagógica sempre era repensada a cada trimestre para obtermos um bom desenvolvimento e prática na Matemática e resolução de problemas”;

- DPX: “a gerente educacional acompanhava os planos de ação, mediante reuniões in loco, com coordenação, corpo docente... cobrava, a inspetoria também proporcionou momentos de formação das equipes de coordenação da escola”; “capacitação do corpo docente”;

- PITV: “participamos, efetivamente, de formações continuadas, congressos, encontros e seminários, em busca de mais inspirações e motivações que geram avanços... a excelência educacional é nossa meta sempre... e, juntos, podemos e conseguimos mais!”;

- DPX: “sentiram a necessidade de evoluir, de atualização, o que contribuiu para o envolvimento deles. Formação *online* dos professores EAD pela Rede como investimento na capacitação do professor com grande adesão deles”;

- DPX: “formação do professor: passava os resultados e buscava capacitar, instrumentalizar o professor, reuniões semanais e momentos de formação por área, revisão de conteúdo e currículo, levando-os a repensar a sua prática; sair do achismo (eu penso, não eu

²⁹ A respeito da utilização do termo reciclagem, bem como de outros, tais como instrumentalizar, capacitar ou mesmo com relação à opção pela realização de avaliação externa terceirizada por parte da IMM, ressaltamos que optamos por manter os termos utilizados pelos participantes em suas respostas e que tais tópicos não constituem elementos envolvidos no objetivo da pesquisa, pois seu foco encontra-se não no conteúdo ou na intencionalidade do Projeto, mas na sua condução, ou seja, no *processo* de realização da mudança. Entretanto, reconhecemos que esse conjunto de questões são passivos de serem submetidos a uma análise crítica.

³⁰ Documento elaborado pelas comunidades educativas das escolas salesianas que apresenta as diretrizes pedagógicas, políticas e pastorais (ações e propostas relacionadas com a formação espiritual, evangelizadora e catequéticas dos membros da comunidade educativa) realizadas nas escolas; equivale ao projeto político pedagógico.

acho... fazer pesquisa, ver estudos, baseado em que vamos fazer mudança? Ter referências... analisar e estudar os dados...);

- DENS: “A capacitação do professor acontecia nas reuniões pedagógicas mensais”.

Em sintonia com as mensagens dos respondentes, podemos verificar que as propostas de formação aconteceram mediante o uso de vários instrumentos e com variados tipos de ocasiões como reuniões, visitas à sala de aula, encontros, seminários, cursos e atividades de acompanhamento da aplicação da proposta. Além disso, é importante assinalar que essas iniciativas estavam fortemente vinculadas ao objetivo do Projeto da IMM, fazendo da experiência em sala de aula e as necessidades de melhoria do processo de ensino e aprendizagem o eixo articulador das propostas formativas.

A necessidade de investimento em formação continuada aparece como uma das premissas da implementação de um projeto de mudança. Tal exigência apoia-se no princípio da reciprocidade, conforme indicado por Elmore: “se a autoridade formal do meu papel requer que eu responsabilize alguém por algum tipo de ação ou resultado, então eu tenho uma igual e complementar responsabilidade de capacitá-lo a fim de que você realize o que está sendo pedido de você” (ELMORE, 2007, p. 68).

Dividido em três grandes grupos previamente indicados, o conjunto dessas iniciativas em si e a forma como foram organizadas vai ao encontro daquilo que os autores (FULLAN, 2016; ELMORE, 2007) estudados na seção das referências teóricas já indicavam a respeito da necessidade de vincular atividades e programas de desenvolvimento profissional a um forte senso do propósito a ser alcançado, oferecendo, assim, mediante programas de qualificação, o suporte que a consecução do referido propósito postula.

Observamos que, neste caso do Projeto, seus objetivos e os resultados obtidos pelos alunos forneceram dados para a análise, mediante a qual foi sendo formulado um programa de desenvolvimento profissional. Tal plano de qualificação aparece, assim, alinhado com os propósitos organizacionais da IMM e das escolas, bem como com as práticas dos professores e com os desafios da sala de aula (FULLAN, 2016). Os temas de reflexão e discussão surgiram das demandas atreladas aos problemas relacionados com a interação entre docentes, alunos e o processo cognitivo.

O conjunto de atividades realizadas pelas comunidades escolares conduz-nos à possibilidade de inferir que a gestão do tempo na implementação da mudança, questão já mencionada na categoria da gestão organizacional, incluiu a alteração dos calendários e da programação das escolas, no intuito de oportunizar momentos de acompanhamento, visitas, encontros pessoais, reuniões formativas e partilha de experiências. Essa aberura e

flexibilidade na programação da escola para oferecer experiências de formação continuada e de reflexão sistematizada sobre a prática pedagógica revela-se uma-se questão de grande relevância no processo de gestão da mudança nas escolas.

A execução de um plano de mudança carrega consigo a necessidade de renovação de mentalidade, sendo a primeira e mais fundamental delas a alteração na forma de conduzir e organizar o trabalho fazendo referência ao corpo orgânico de objetivos, metas e resultados a serem buscados segundo a instituição estabeleceu. Essa mudança na maneira de compreender e realizar o trabalho na educação inclui a aquisição da capacidade de tomar decisões, orientar políticas e linhas de ação, padronizar procedimentos e projetar ações assumindo como referência as informações fornecidas pelos dados de origens diversas.

No âmbito da análise da categoria da gestão pedagógica, podemos identificar que a experiência dos membros das comunidades educativas da IMM, que vivenciaram essa mudança de mentalidade. Eles passaram a projetar e organizar seu trabalho pedagógico baseando-se nos dados contidos nos relatórios da avaliação da aprendizagem dos alunos, identificando mais claramente as dificuldades por eles enfrentadas e, atentos a esses dados, elaboraram planos de ação, intervenções e iniciativas que visavam melhorar continuamente os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações. Estabeleceu-se, dessa forma, um ciclo permanente de planejamento, execução, revisão e ajustes nos planos de ação. Além disso, vemos aqui outra manifestação de um aspecto da categoria da gestão organizacional, visto que os planos de ação eram elaborados a partir das necessidades dos alunos, constituindo, dessa maneira, outro índice da contextualização dos objetivos da proposta de mudança e sua respectiva apropriação por parte dos professores e coordenadores.

Eles relatam da seguinte maneira como desenvolveram a aquisição dessa nova mentalidade:

- GIM: “Nas visitas esses dados das provas eram retomados para uma reflexão com as equipes das escolas em vista de ajustar os planos, estratégias a fim de manter ou avançar nos resultados e metas estabelecidas pela própria escola. O dado da avaliação externa era considerado algo muito positivo pelas escolas, pelo fato de confirmarem o sucesso das medidas adotadas, mas também por indicar a necessidade de alterar as propostas que foram utilizadas”;

- PITV: “os professores elaboraram planos de ação e projetos pedagógico-pastorais que instigariam alcançar as metas traçadas por meio dos resultados das avaliações”; “a Direção, Coordenação e Orientação acompanharam de perto a aplicação dos projetos. E a

cada ano, fomos verificando o avanço de alunos no nível avançado em leitura e escrita com a aplicabilidade das propostas que traçávamos”;

- PJDR1: “a coordenação acompanhava nos planos de ação e promovia discussão dos resultados”;

- DJDR: “enviavam para a Avaliação e recebiam os relatórios, após isso as coordenações elaboravam os planos de gestão da escola de acordo com as demandas”;

- PJDR1: “os professores se envolveram totalmente traçando, junto à coordenação, planos de ação, os quais eram desenvolvidos com os alunos”;

- PJDR2: “a preparação ocorria primeiramente com vários planejamentos que a escola fazia para contemplar as habilidades dos alunos que estavam em defasagem. Eram feitos vários simulados e revisões do 6º. ao 9º. ano com atividades de Geometria, álgebra e aritmética. Também fazíamos o plano de ações para preparo do AVALIA”;

- DJDR: “professores: apresentavam os relatórios e resultados de acordo com o nível de desempenho (básico...)”;

- DIMI: “aos alunos era repassada uma síntese em acolhida especial onde abria-se um diálogo para superação dos dados apresentados”;

- DPX: “relatórios da pesquisa eram apresentados nas reuniões de pais, de professores, de funcionários... ações feitas com metas indicadas num plano de melhoria”;

- DITV: “a coordenação organizava ações a serem desenvolvidas e essas eram comunicadas aos pais. Os alunos também não recebiam os resultados formalmente, mas mediante os projetos”;

- DENS: “em reuniões para as famílias, apresentando em gráficos os resultados gerais da turma e da escola. Os alunos eram chamados individualmente para apresentar os resultados e eles levavam para casa. A turma também era comunicada sobre o resultado. O professor também recebia o resultado individualmente”;

- PJRD2: “os dados eram apresentados anualmente por meio de uma tabela com os resultados obtidos dos anos anteriores e a porcentagem atingida e a meta que a rede salesiana almejava para o ano posterior. Cada questão vinha a porcentagem de acerto e através do mesmo eram feitos planos de ações para melhora na habilidade com mais defasagem”;

- PITV: “após a Direção receber e analisar com a Equipe Gestora da escola os resultados, as coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais realizaram reuniões pedagógicas com os educadores para traçar metas a curto, médio e longo prazo em prol dos resultados apresentados. Também a Direção e Equipe Gestora encaminharam circulares às famílias, contendo gráficos com resultados da instituição, acrescidos de algumas percepções e

atuações da escola diante da avaliação feita em diversos aspectos em cada ano de aplicação. Assim, após cada fechamento de AVALIA, no ano seguinte, as famílias receberam as análises”;

- PENS: “os resultados foram comunicados em reunião com os professores, em reunião com os pais, e apresentados individualmente a cada aluno no ano seguinte, quando o referido resultado chegava”;

- DJDR: “o objetivo era obter melhores resultados com relação à aprendizagem; criavam-se projetos para melhorar desempenhos e resultados”;

- DIMI: “com base nos resultados planos de ações eram elaborados pedagogicamente e institucionalmente”;

- DENS: “o plano de ação levava o professor a ter que alterar a metodologia. A capacitação do professor acontecia nas reuniões pedagógicas mensais. Na montagem do plano de ação, o acompanhamento e capacitação do professor era individual, recebendo suporte e orientação para encaminhar o plano”;

- PENS: “a proposta era de avaliar o desenvolvimento dos alunos e, com base nessa informação, programas foram criados nas áreas avaliadas para melhorar o desempenho dos alunos e aumentar rendimento”;

- DJDR: “utilização de medidas quantitativas, percentuais de desenvolvimento de habilidades. Metas um pouco altas, depois mais realistas. Comunicação dos avanços”;

- DIMI: “esta era uma ação e função específica da direção e coordenação pedagógica, que acompanhava todo o plano de metas dos educadores. Mensalmente, professor e coordenação se reuniam para avaliar a caminhada e rever o percurso e propostas que detectavam entraves. Ações também eram acrescentadas conforme necessidade”;

- DJDR: “a comparação das medidas fez a escola crescer”;

- DPX: “cada professor apresentava plano de ações e metas na sua disciplina. O coordenador de área verificava se ele estava cumprindo as ações; os resultados indicaram melhoria do processo”;

- DITV: “independentemente dos resultados, a coordenação acompanhava o trabalho docente na elaboração dos projetos, com registros dos trabalhos e passos dados”;

- DENS: “a coordenadora faz análise do planejamento, das avaliações”; “os Coordenadores Pedagógicos elaboraram junto com os professores um plano de ação para desenvolvimento de cada uma dos itens que havia ficado abaixo do esperado na avaliação”;

- PJDR1: “conforme já mencionado, traçávamos planos de ação que pudessem nos orientar no trabalho com os alunos”;

- DIMI: “não tinha um acompanhamento específico, eram encaminhados comunicados para cumprimento de datas e realização do processo. Os planos de metas e o planejamento institucional também eram enviados, mas não tinha acompanhamento personalizado”;

- DPX: “a avaliação da direção também buscava saber se os planos estavam sendo implementados”;

- DENS: “mediante Reuniões na inspetoria, orientações por e-mail e visitas à escola a gerente de educação da inspetoria acompanhava a equipe pedagógica e a direção da escola na elaboração no estabelecimento das metas e na organização do planejamento pedagógico”;

- DJDR2: “toda a escola principalmente a equipe gestora e educadores de Matemática e Português se envolvia para o desenvolvimento dos planejamentos e dos planos de ação. A coordenação de direção da escola sempre muito envolvida participava efetivamente da construção, elaboração e aplicação dos testes antes do AVALIA”;

- DIMI: “os planejamentos eram específicos das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa e a maioria das ações e intervenções eram planejadas de acordo com as especificidades detectadas na realidade local e das séries. No planejamento institucional, nestas áreas do conhecimento citadas, algumas estratégias foram inseridas para superar os desafios apontados nos resultados”;

- PITV: “éramos envolvidos a traçar planos de ação e projeto, além de que partilhar boas e efetivas práticas de maneira interna e externa”;

- DJDR: “a comparação com outras escolas ajudou a estimular a busca da melhoria dos resultados e dos processos pedagógicos”;

- DIMI: “formalizar processo e ter o foco bem definido em análise e planejamento de metas ajuda a superar os desafios pedagógicos e de rotina da escola. Que o trabalho pedagógico deve sempre considerar os níveis de proficiência dos alunos, buscando o deslocamento gradativo dos níveis e valorização de todos os alunos, independente da proficiência, ou seja, alunos de nível avançado também precisam ser estimulados”;

- DPX: “o empenho na execução dos planos traçados para superação dos desafios apontados, tanto pedagógicos, quanto institucionais”;

- PENS: “o que houve de melhor foram os planos de ação elaborados pelos professores tendo em vista os resultados e o desenvolvimento da escola”;

- DJDR: “sair de zona de intenções e vontade de entender, mas não havia dados, retornos, favorecendo o conhecimento pautado numa pesquisa, investigação” que ajudasse a sair de uma atitude subjetiva (“acho que estou bem”) para trabalhar verificando os dados”;

- DPX: “houve melhores resultados em avaliações externas tipo ENEM, melhoria na produção textual”;
- DENS: “melhoria na qualidade dos processos pedagógicos e de gestão; melhorou a escuta das famílias. Conscientização dos alunos a respeito do próprio rendimento nas avaliações”;
- PJDR1: “considero sempre positiva a realização de avaliações externas, as quais nos permitem outro olhar do nosso processo, seja ele institucional ou individual”;
- DPX: “estar sempre avaliando os processos, a prática pedagógica, autoavaliação do corpo docente, abertura para ser avaliado, necessidade de avaliação externa, mudou a mentalidade com relação à avaliação institucional”;
- DIMI: “o grupo mais exigido foi de professores de matemática e língua portuguesa por necessidade dos planos de metas. Os outros participavam com as entrevistas e elaboração de metas gerais da instituição, como parte da equipe. Mas todos se envolveram e contribuíram em todos as etapas que foram solicitados. O mais importante era o empenho no plano traçado institucionalmente”;
- DENS: “foi o que fez o trabalho dar resultado, o acompanhamento individual e focado na mudança fez com que os resultados fossem aparecendo para melhor”;
- PJDR1: “apoio ao traçarmos estratégia e discussão de resultados”;
- PITV: “acontecia e acontece semanalmente cursos de formação para os educadores, gestores da escola onde trocamos experiência e fazemos nossos planejamentos e repensamos nas práticas educativas”;
- DIMI: “elaboração dos planos de metas do 5ºs e 9ºs anos em Matemática e Língua Portuguesa; análise e repasse dos resultados gerais; elaboração do Planejamento Institucional com base nos resultados obtidos”;
- PITV: “traçar planos em prol de necessidades e não só apontar as dificuldades ou tentar descobrir “culpados” ou algo do tipo numa perspectiva de avaliação tradicional e equivocada”;
- PENS: “dificuldade para compreender os relatórios conclusivos, eram muito extensos, mas eram bons, ajudavam a entender o nível que a escola estava e suas potencialidades”;
- DENS: “envolvimento dos professores foi o fator preponderante. Sem o engajamento deles não haveria o resultado”;
- PITV: “planejamos e aplicamos projetos mensais ou trimestrais de cidadania e salesianidade, com a meta no protagonismo estudantil”;

- DITV: “com base na Avaliação Institucional a escola busca melhorar e rever as suas práticas. Os projetos que foram iniciados e como os frutos continuam a ser colhidos na aprendizagem dos alunos; muitas ações que foram melhoradas continuam dando resultados; melhoria da leitura e escrita”;

- PITV: “com base nos dados obtidos traçar projetos e ações a curto, médio e longo prazo para crianças, adolescentes e jovens”;

- GIM: de posse dos “dados e dos resultados apresentados pela avaliação institucional, A IMM começou a questionar-se a respeito do que levava a ter maior ou menor impacto nos resultados dos alunos no processo de aprendizagem deles. A intenção era dar especial atenção aos alunos com baixo rendimento acadêmico e buscar entender o que estaria afetando esses resultados mais diretamente”;

- GIM “a existência dos dados ajudou a perceber também a necessidade de se dar atenção à gestão dos processos. Nesse sentido a falta de atuação baseada nas informações oriundas dos dados e a ausência da análise dos mesmos exerceu bastante influência também. Aos poucos tomou forma o entendimento que era preciso refinar os dados, desenvolver indicadores a partir deles e construir um planejamento estratégico. Esse plano deveria confluir para um plano de ação pedagógica das escolas com a indicação de metas relacionadas às competências que a proposta pedagógica buscava desenvolver”;

- GIM: “a IMM costumava realizar em torno de quatro a seis reuniões anuais com diretores das escolas, nelas se discutia o trabalho realizado e se percebeu a vontade de todos em ver como organizar e gerenciar melhor os dados, havia uma expectativa que motivava a todos para trabalhar com os resultados”;

- GIM: “as escolas utilizaram a estrutura com esses dados e essa organização posteriormente para elaborar seus planos, adequando os dados à sua realidade local”;

- GIM: “reuniões de formação com os professores para capacitá-los a respeito do planejamento estratégico em sala de aula, sua importância e sua relação com o planejamento pedagógico anual e de gestão da sala de aula. O planejamento estratégico envolveria metas, como alcançá-las, o que fazer quando não fossem alcançadas e como avançar além delas”;

- GIM: “nas visitas esses dados das provas eram retomados para uma reflexão com as equipes das escolas em vista de ajustar os planos, estratégias a fim de manter ou avançar nos resultados e metas estabelecidas pela própria escola. O dado da avaliação externa era considerado algo muito positivo pelas escolas, pelo fato de confirmarem o sucesso das medidas adotadas, mas também por indicar a necessidade de alterar as propostas que foram utilizadas”;

- GIM: “entretanto, foi a reestruturação da IMM com a criação de uma gerência e definição das atribuições de diretor pedagógico e de diretor institucional, essa mudança institucional que colaborou para que o trabalho com os dados e os resultados da avaliação passasse a receber maior atenção e valorização”;

- GIM: “gerar e gerir processo. Importância de atuar com indicadores e metas sem os quais o processo não muda. Tendo metas, é possível alcançar. As coisas acontecem. Com um pouco mais de organização e gestão de processo, a escola ganha e avança”.

As mensagens e comunicações de professores, pedagogos e diretores indicam que os resultados da avaliação institucional eram amplamente comunicados aos diversos grupos que compunham a comunidade educativa, desde os pais até os alunos. Essa disposição para continuar investindo na gestão da comunicação conferiu consistência ao trabalho de implantação da mudança, visto que a sequência e continuidade no processo de divulgação dos dados mantinha viva em todos a consciência dos objetivos das mudanças a serem alcançados. Assim, vemos que a divulgação e comunicação maciça dos resultados aparecem como uma forma de co-responsabilizar e manter as pessoas engajadas, comprometidas com o atingimento das metas propostas; sem esse primeiro e fundamental passo, o desdobramento da proposta ficaria comprometido em sua realização e efetividade.

Percebemos também que as escolas e suas comunidades educativas passaram por um processo de aprendizado para saber como utilizar os dados e os resultados da avaliação, pois anteriormente ao processo de avaliação institucional havia uma certa acomodação ou fixação em zonas de conforto, confirmados pela ausência da aptidão para tomar decisões com base em informações e não apenas nas opiniões individuais. Também nesse sentido a experiência foi formativa, colaborando para a criação de uma nova mentalidade, mais projetual, avaliativa, baseada em informações e dados e com foco nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Os relatos enfatizam ainda, com certo orgulho e satisfação, que as melhorias implementadas na prática pedagógica obtiveram êxito, trazendo resultados positivos no rendimento dos alunos, o que induziu à criação de um círculo virtuoso pautado pela busca da melhoria contínua, alimentado pelos bons resultados e pela energia que as conquistas provocavam. Além disso, esses resultados positivos aumentavam a confiança na relevância da proposta do Projeto, pois os professores podiam verificar o retorno de sua dedicação e do compromisso investidos, refletidos nos resultados positivos e no crescimento que os alunos alcançavam.

É importante ressaltar que os planos de ação elaborados pelos professores e equipes pedagógicas funcionaram como instrumentos de orientação e referência das intencionalidades

estabelecidas por esses educadores, sendo construídos sempre com atenção aos dados relativos ao desempenho dos alunos, contidos nos relatórios da avaliação da própria escola; ou seja, tais relatórios eram intimamente dependentes e refletiam a realidade e a fase em que se encontravam os docentes e os discentes de cada unidade escolar no interior da dinâmica de realização do processo de ensino e aprendizagem. Cada plano de ação nasceu, dessa forma, como resposta às necessidades de melhoria do processo de ensino e aprendizagem apontadas por aquela escola específica, de suas potencialidades, de suas fragilidades e de suas capacidades.

Na tabela que segue, é possível identificar os indicadores de co-ocorrência entre os códigos da categoria gestão pedagógica com os códigos das etapas de desenvolvimento do Projeto.

Tabela 04 – Co-ocorrência entre os códigos das categorias gestão pedagógica e etapas da mudança

GESTÃO PEDAGÓGICA	CO-OCORRÊNCIA DOS CÓDIGOS		
	Implantação	Implementação	Institucionalização
Acompanhamento e apoio	0	8- 0,12	1 – 0,03
Aprendizagem	1 – 0,03	4 – 0,07	1 – 0,05
Formação	1 – 0,02	13 – 0,23	1 – 0,03
Meritocracia	0	1 – 0,02	0
Partilha na escola e entre as escolas	1 – 0,02	5 – 0,09	1 – 0,04
Pedagógico – escola	6 – 0,07	23 – 0,26	2 – 0,03
Planos de ação	4 – 0,06	19 – 0,26	2 – 0,04
Processo, rendimento e resultados	3 – 0,04	23 – 0,33	1 – 0,02
Responsabilização	0	0	0

Fonte: Relatório gerado mediante o uso da ferramenta tabela de co-ocorrências do Atlas.ti

Verificamos que é durante a etapa da implementação que confluem os mais altos índices de co-ocorrência entre os códigos. Mediante os dados da tabela, fica evidenciado que as ações relacionadas com a gestão pedagógica ocorreram com maior intensidade e receberam maior atenção das escolas na fase da implementação. Esse fenômeno explica-se pelo fato de que a maioria dos códigos associados a essa categoria incidiam mais intensamente e indicavam maior aplicação durante a fase de implementação do Projeto, por exemplo: ações de acompanhamento e apoio na prática pedagógica, ações de formação em serviço, intervenções que promoviam a troca de experiências sobre as práticas em sala de aula, ações

que envolveram o monitoramento dos resultados dos alunos e a elaboração dos planos de ação voltados para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Os dados analisados colocaram em evidência que a gestão do processo de comunicação promoveu a adesão e o engajamento dos professores com o Projeto, o que por sua vez contribuiu crucialmente para o alcance dos resultados buscados, a saber, a elevação dos resultados dos alunos nas avaliações da aprendizagem, mediante o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos. Entretanto, a análise desenvolvida mediante a categoria da gestão pedagógica colaborou para enfatizar um elemento novo: o itinerário de aprendizagem e renovação, ou mesmo mudança de mentalidade, que os professores puderam desenvolver no que se refere à maneira de conduzir, organizar e refletir sobre sua prática docente. Tal mudança fica evidenciada no fato de que os dados sobre os resultados que eram comunicados passaram a funcionar como critério de reflexão e verificação da própria prática docente, fator que, provocando a melhoria nos resultados, levou ao estabelecimento de um círculo virtuoso no processo de ensino e aprendizagem. Esse elemento referente ao estabelecimento de um itinerário de aprendizagem e de formação que resulta na constituição de um círculo virtuoso de planejamento da prática pedagógica docente constitui outra contribuição que essa pesquisa, amparada nos dados das respostas dos professores, coordenadores e diretores, apresenta para a reflexão sobre o processo e a gestão da mudança educacional, visto que tal tópico não se manifesta presente na literatura utilizada como referencial teórico nesta pesquisa.

Retornamos à literatura para recordar que diversos projetos de mudança em educação não obtiveram êxito devido ao fato de que não traziam no bojo de sua proposta a preocupação com as interações entre professor, aluno e conhecimento no espaço da sala de aula e com as relações pedagógicas na escola (FULLAN, 2016; PAYNE, 2008).

O sucesso da proposta da mudança nas escolas da IMM oferece um contraponto a esses fracassos de projetos anteriores indicados pela literatura, exatamente porque o seu objetivo central, que fez as escolas se mobilizarem por alcançá-lo, estava diretamente conectado com a experiência vivenciada por professores e alunos no ambiente da sala de aula, isto é, com o processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo central do Projeto Prática Eficaz e as comunicações dos participantes da pesquisa apontam para uma sintonia que se estabeleceu mediante o comprometimento e envolvimento dos docentes com uma proposta de mudança que atingia o sentido mais forte e motivador do trabalho do professor: ver o aluno aprender. Aqui reside uma chave de compreensão e explicação do êxito obtido na proposta da IMM: o significado mobilizador

para o professor contido num desafio que o convidou a elevar os resultados de sua prática como docente. A análise da categoria da gestão pedagógica contribuiu para que pudéssemos entender que a centralidade da busca de melhoria dos processos pedagógicos das escolas, ou seja, o fato de que a proposta de mudança encontrou ressonância direta com a realidade da sala de aula, configura-se como outro fator capaz de motivar os professores a se engajarem e se comprometerem com a proposta da mudança, contribuindo para seu êxito e eficácia.

Acrescente-se a esse tópico, o conjunto de iniciativas e intervenções implementadas tanto pela IMM, em nível inspetorial, quanto pelas escolas, em nível local, no sentido de oferecer oportunidades de formação continuada manifestadas no acompanhamento e apoio, na criação de experiências de partilha entre as escolas e no seu interior, juntamente com os eventos de cunho formativos mais especificamente organizados para essa finalidade. O investimento em um programa ou plano de formação continuada apresenta-se, assim, como outro elemento que conduziu a experiência da mudança na IMM ao êxito e ao alcance dos resultados propostos.

5.2.4 Teoria e sentido da mudança

A quarta categoria de análise concentra os conteúdos das respostas dos participantes que apontam para a visão, a teoria e o sentido da mudança vivenciado e elaborado pelos participantes do Projeto.

Os respondentes não demonstraram ter construído uma teoria da gestão da mudança de forma sistematizada e explícita, previamente ao período da realização do Projeto Prática Eficaz. Entretanto, com base nos pronunciamentos emitidos, é possível inferir elementos constitutivos de uma teoria da mudança que se encontra de forma implícita no discurso dos participantes, ainda que num estágio pré-reflexivo. Essa teoria implícita, elaborada não previamente, mas construída nos desdobramentos do processo da mudança, faz ressoar elementos já previamente mencionados na literatura apresentada, apontando, dessa maneira, para diversos pontos de confluência e proximidade com a experiência vivida nas escolas da IMM.

A teoria da mudança presente nas comunicações dos respondentes emerge mediante a análise das mensagens contidas em 39 citações que foram agrupadas em duas famílias ou pré-categorias, que por sua vez deram origem ao eixo temático da teoria da mudança.

Vejam os quais são essas comunicações e que temas relacionados com uma teoria da gestão da mudança elas evocam.

Segundo diversos participantes, o tema da contextualização e a correspondente adequação das propostas emerge como um aspecto que merece especial atenção na condução da mudança. Isso envolve conhecer o ambiente e suas necessidades, basear-se nesses e em outros dados para tomar decisões, fazendo com que esse aprendizado de aplicação de um ciclo cujos passos incluem análise, planejamento, ação, ajustes e novas ações, se torne rotina e padrão procedimental na organização do cotidiano escolar: “contextualizar para estabelecer medidas; contextualização e retorno dos relatórios” (DJDR); “para mudar é preciso analisar o contexto, fazer diagnóstico” (DENS); “quanto mais oportunidades, subsídios e formas de diagnosticar fraquezas e potencialidades de uma instituição tivermos, melhor será. Constatar as nossas potencialidades nos fortalece; deve-se fazer entender todo o processo, contexto e resultados obtidos. Ler e interpretar os dados de forma horizontal e vertical, ou seja, em diferentes ângulos, ajuda a descobrir caminhos de incentivar avanços, motivar-se a, juntos, traçar planos em prol de necessidades e não só apontar as dificuldades ou tentar descobrir “culpados” ou algo do tipo numa perspectiva de avaliação tradicional e equivocada; é preciso mudar os caminhos... Não se deve ter medo de traçar os planos, mas, se necessário, mudar as rotas... os recursos, os meios, os olhares... Constatar as nossas potencialidades nos fortalece” (PITV); “tornamos frequente a organização dos trabalhos” (PJDR1); “que formalizar processo e ter o foco bem definido em análise e planejamento de metas ajuda a superar os desafios pedagógicos e de rotina da escola (DIMI); “o que houve de melhor foram os planos de ação elaborados pelos professores tendo em vista os resultados e o desenvolvimento da escola” (PENS) ; “processos estabelecidos precisam ser acompanhados, sair do achismo (eu penso, não eu acho... fazer pesquisa, ver estudos, baseado em que vamos fazer mudança?, ter referências... analisar e estudar os dados...)” (DPX); “sair de zona de intenções e vontade de entender, mas não havia dados, retornos, favorecendo o conhecimento pautado numa pesquisa, investigação que ajudasse a passar de um “acho que estou bem” a verificar dados” (DJDR); “projetos foram pensados com base nas análises” (DITV).

As escolas da IMM perceberam, ao longo de sua experiência de implementação da proposta de mudança, que essa atenção à contextualização demanda a adoção de uma nova maneira de olhar para a escola e para a condução dos processos pedagógicos em si, abrindo-se a uma compreensão mais global e multidimensional, modificando assim sua postura na elaboração de projetos e organização de sua prática pedagógica. Esse aprendizado pode ser colhido mediante as seguintes mensagens: “abordar a escola em todas as suas dimensões”

(DJDR); “fazer autoanálise do próprio trabalho, bem como de outras dimensões da escola. Importância de ampliar o olhar para a escola e a educação em todos os seus aspectos; pensar projetos de outra forma, ampliar horizontes” (DITV); “pensando agora, a mudança ensinou que precisava olhar a escola em todos os seus aspectos e dimensões” (DENS); “aprendi que todo processo de mudança precisa ser pautado em um planejamento sistêmico, orientado, compartilhado com vários profissionais” (PENS); “creio que avaliar sempre, de diferentes maneiras, é necessário. E avaliar todo o processo, como também cada sujeito, cada turma, a instituição como um todo, bem como a Rede, é muito importante para que o processo de ensino e aprendizagem avance, seja significativo” (PITV).

Outra variante que se faz presente no discurso dos membros da IMI relaciona-se com a atenção aos processos de comunicação, focando de forma especial na escuta e envolvimento dos diversos públicos envolvidos na implementação da proposta de mudança. Assim, DPX destaca que a comunicação precisa ser mais afinada; que é preciso “ter uma escuta mais elaborada (sistematizar, estar aberto às dificuldades indicadas pelo professor...)”. DJDR também defende a “necessidade de ouvir os públicos e de se avaliar”. Na visão de DIMI, “o envolvimento formal das famílias e alunos é essencial”. DITV aponta a necessidade de “reconhecer que muitas vivências levaram a rever a postura e os processos da escola ouvindo, perguntando, deixando-se interpelar pelos outros. Sente necessidade de retomar o processo de avaliação. Notar aspectos que antes não chamavam atenção, segundo o olhar do pai, do aluno...”.

Após os destaques da contextualização, da visão sistêmica da escola e dos processos comunicacionais, a dimensão da gestão e organização em seus variados aspectos recebe destaque nas mensagens dos participantes. Assim, DIMI aponta que o processo da mudança trouxe consigo a aprendizagem relacionada com alguns resultados obtidos, tais como: “aprimoramento dos processos avaliativos e de gestão; avanço e melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem”. DPX, por sua vez, indica que esse aprendizado ocorreu mediante a “padronização de documentos, sistema de avaliação bem conceituado, melhores resultados em avaliações externas tipo ENEM, melhoria na produção textual, capacitação do corpo docente”. DITV relata que, sob seu ponto de vista, contribuíram para a mudança fatores como: “projetos foram pensados com base nas análises, vários permanecem e foram repensados, a abertura dos professores... criação de novos procedimentos que permanecem...”. Os avanços da mudança, segundo DENS, caminharam ao lado de questões relacionadas com a “melhoria na qualidade dos processos pedagógicos e de gestão; melhorou a escuta das famílias. Conscientização dos alunos a respeito do próprio rendimento nas avaliações”.

Finalmente, GIM retoma elementos diretamente ligados à gestão de processos e que estão implicados no avanço nos resultados esperados: “gerar e gerir processo. Importância de atuar com indicadores e metas sem os quais o processo não muda. Tendo metas, é possível alcançar. As coisas acontecem. Com um pouco mais de organização e gestão de processo, a escola ganha e avança” (GIM).

Outro grupo de mensagens enfatiza a relação existente entre o sucesso de um processo de mudança e a importância de que as pessoas se sintam apoiadas, acompanhadas e que, cada grupo de pessoas envolvidas e que será participante do processo de fato assuma o compromisso com a proposta. Tal apoio e engajamento envolvem desde diretores da rede e das escolas até as famílias dos alunos. A literatura atesta o quão essencial tem se mostrado o compromisso das equipes diretivas com a proposta da mudança que desejam implementar (FULLAN, 2016).

Nesse sentido, apresentamos as reflexões associadas com o incentivo e o comprometimento da equipe de gestores em seus diversos níveis, tanto inspetorial quanto escolar: “apoio, iniciativa da inspetoria e compromisso dos diretores. A equipe gestora abraçou. Poder acompanhar os alunos individualmente” (DJDR); “a consciência da equipe gestora de que o processo era importante e precisava ser feito; foi o que fez o trabalho dar resultado, o acompanhamento individual e focado na mudança fez com que os resultados fossem aparecendo para melhor” (DENS); “a parceria da coordenação, o suporte da direção pedagógica” (DITV); “papel do diretor. A gestão da sala de aula impacta diretamente a gestão e os resultados da aprendizagem dos alunos. Visão da direção institucional, o trabalho em equipe das diretoras, não havia jogo de poder ou de egos” (GIM).

Outras comunicações destacam o engajamento e crédito dado à proposta por outros grupos de participantes como fator altamente impactante nos resultados obtidos e no alcance das metas que as escolas estabeleciam: “o que mais contribuiu foi o empenho dos profissionais e a total adesão dos alunos” (PJDR1); “o empenho na execução dos planos traçados para superação dos desafios apontados, tanto pedagógicos, quanto institucionais” (DPX); “a participação das famílias, alunos e educadores. Nossos resultados eram embasados em uma participação de quase 100%; o grupo mais exigido foi o de professores de matemática e língua portuguesa por necessidade dos planos de metas. Os outros participavam com as entrevistas e elaboração de metas gerais da instituição, como parte da equipe. O mais importante era o empenho no plano traçado institucionalmente” (DIMI); “no EF-2, o grupo de professores se envolveu bastante, foi criativo, empenhou-se e buscou abraçar o aluno como protagonista. Competência e envolvimento do grupo de professores” (DITV); “envolvimento

dos professores foi o fator preponderante. Sem o engajamento deles não haveria o resultado” (DENS).

A atitude ou disposição que as pessoas assumem diante de um projeto de mudança pode variar entre uma adesão e aceitação imediata até a resistência ou boicote (THURLER, 2001). Ao longo do processo também surgem dúvidas, incertezas, tensões, conflitos e angústias, manifestações inerentes a todo processo de abandonar o plano do domínio e do que é conhecido para assumir o plano de uma realidade nova sobre a qual as pessoas não possuem domínio nem conhecimento (PAYNE, 2008). Atitudes como resiliência e perseverança e manter-se aberto para o empenho em mudar revelam-se cruciais para o êxito do projeto. Tal compreensão emerge também na visão dos respondentes da pesquisa: “mudar paradigma não é fácil, que precisa ter persistência na mudança, estar disposto para mudar” (DPX); “e, sobretudo, encarar as dificuldades como desafios, com entusiasmo, sem medo e sem desânimos, também é imprescindível” (PITV); “estar disposto para mudar” (DPX); “a disponibilidade dos professores em abraçar os projetos, abertura, acessibilidade; a vontade de melhorar, não houve tanta resistência; abertura dos professores” (DITV); “houve muito comprometimento com a proposta” (GIM).

Tais posturas mostram-se necessárias diante do surgimento de dificuldades como as que são relatadas a seguir: “alguns professores demonstravam dificuldade em abraçar a novidade e a proposta como coletividade, o que foi sendo superado ao longo do tempo” (DJDR); “atingir os alunos e os professores que resistiram a mudar e aderir a processos novos, mudar a concepção” (DITV); “não houve (tantos obstáculos)... no EF-2 e EM a participação dos pais é mais reduzida, resistem e pensam que os filhos tem mais autonomia e dificultou um pouco, deixando de ter a visão dos pais” (DENS). DJDR relata dificuldades com a escassez de recursos e com a gestão do tempo: “investimento financeiro e recursos para o Professor: tendência a buscar mais tempo (pagar horas extras), aumentar carga horária o que nem sempre era possível devido à limitação de recursos”. DIMI também menciona a gestão do tempo como uma barreira no processo organizativo da escola: “tempo para realizar planejamentos e executá-los. A rotina escolar é intensa e o tempo sempre é um desafio. Momento também para reuniões de educadores. Cargas horárias intensas que dificultam encontros mais frequentes”. Na escola onde PENS atuava, a natureza das dificuldades assumiu outro contorno, mais relacionadas com a compreensão da proposta e dos relatórios: “os obstáculos foram dirimidos durante o processo, mas elenco o seguinte: dificuldade de entender a proposta no início, dificuldade para convencer os alunos maiores de fazerem a prova com seriedade, dificuldade

para compreender os relatórios conclusivos, eram muito extensos, mas eram bons, ajudavam a entender o nível que a escola estava e suas potencialidades”.

No que concerne à compreensão e uso de uma teoria da mudança em ação, os dados indicaram que os participantes puderam elaborar, ainda que de forma implícita e pré-reflexiva, portanto, não sistematizada, uma visão própria dos elementos teóricos que consideram importantes que estejam presentes num processo de gestão da mudança.

De acordo com as mensagens analisadas, torna-se possível identificar a existência desses elementos teóricos e que aqui estão organizados:

- compreender e conhecer o contexto das escolas para realizar as devidas adequações;
- desenvolver uma abordagem sistêmica na maneira de pensar a escola e de conduzir o trabalho pedagógico e administrativo;
- dedicar atenção aos processos de comunicação;
- olhar com atenção os processos de gestão e organização, atuando com base em planejamento a longo prazo;
- dar atenção especial às pessoas envolvidas no processo, oferecendo apoio, acompanhamento e buscando o engajamento, visto que a adesão e o envolvimento dos professores, dos alunos, dos demais profissionais e das famílias demonstrou ser fator determinante para que a mudança de fato acontecesse e que os resultados projetados fossem alcançados;
- finalmente, fator igualmente determinante para iniciar e implementar com êxito uma proposta de mudança está na atitude e na postura que as pessoas nutrem e desenvolvem diante da mudança em si.

5.2.5 As etapas da mudança

Os fundamentos teóricos que apoiam a análise dos dados desta pesquisa estabelecem a existência de três etapas que se sucedem no itinerário de condução de um processo de mudança (FULLAN, 2016). Cada uma dessas etapas apresenta desafios e demandas específicas. Essa maneira de abordar o processo da mudança demonstra ser útil no sentido de estabelecer objetivos, prioridades, políticas e linhas de ação. É importante recordar ainda que, embora não se sobreponham, as etapas não existem de forma totalmente desligadas uma das outras. Na verdade, cada uma das fases afeta e condiciona a realização das seguintes.

Veremos aqui como a gestão da mudança no Projeto Prática Eficaz da IMM foi trabalhada ao longo das várias fases ou etapas da mudança.

A categoria etapas da mudança faz referência às variadas formas de associação das comunicações dos participantes a um dos três estágios da gestão da mudança: implantação, implementação e institucionalização. Essas comunicações perfazem um total de 75 citações ao longo do *corpus* de dados.

A análise da condução do processo da mudança levando em consideração cada uma das etapas que o compõem é importante devido ao fato de que, por meio dessa reflexão podemos identificar fatores que colaboraram para o sucesso da proposta, bem como indicar elementos que poderiam ter sido mais trabalhados com vista à alavancagem dos resultados planejados.

Mediante a utilização da ferramenta da análise de co-ocorrência de códigos, foi possível construir a tabela cinco, apontando os indicadores referentes a essas co-ocorrências.

Tabela 05 – Relação de frequência entre os códigos e as etapas do processo da mudança.

CÓDIGOS	ETAPAS DO PROCESSO DA MUDANÇA		
	Implantação	Implementação	Institucionalização
Abertura para mudar	0	2 - 0,04	1 - 0,06
Acompanhamento e apoio	1 - 0,02	8 - 0,12	1 - 0,03
Aluno	3 - 0,07	7 - 0,12	1 - 0,04
Aprendizagem	1 - 0,03	4 - 0,07	1 - 0,05
Comunicação	9 - 0,22	7 - 0,11	1 - 0,03
Contextualização do projeto – ajustes	3 - 0,07	8 - 0,15	2 - 0,09
Coordenação	3 - 0,05	13 - 0,19	0
Direção	2 - 0,04	12 - 0,2	0
Docentes	5 - 0,06	23 - 0,27	2 - 0,03
Envolvimento	5 - 0,16	3 - 0,06	0
Família	2 - 0,05	6 - 0,11	1 - 0,05
Formação	2 - 0,04	13 - 0,23	1 - 0,03
Gestão do tempo	1 - 0,04	1 - 0,02	0
Meritocracia	0	1 - 0,02	0
Organização	2 - 0,04	4 - 0,06	3 - 0,09
Partilha na escola e entre as escolas	1 - 0,02	5 - 0,09	1 - 0,04
Pedagógico – escola	6 - 0,07	23 - 0,26	2 - 0,03
Planos de ação	4 - 0,06	19 - 0,26	2 - 0,04
Processo, rendimento e resultado	3 - 0,04	23 - 0,33	1 - 0,02
Reorganização e investimentos	1 - 0,03	3 - 0,06	1 - 0,08
Responsabilização	0	0	0

Reuniões, encontros	9 - 0,2	11 - 0,18	0
Teoria da mudança	1 - 0,02	3 - 0,04	1 - 0,03

Fonte: Relatório gerado mediante o uso da ferramenta tabela de co-ocorrências do Atlas.ti

A tabela nos faz retornar àquela constatação já destacada ao longo das análises das categorias realizadas até o momento, isto é, que os indicadores apontam para maior incidência de co-ocorrências na fase da implementação, reduzindo esse índice na fase da iniciação ou implantação e chegando a índices ainda mais baixos na fase da institucionalização.

Dados os resultados conhecidos do Projeto, amplamente reconhecidos como positivos por grande parte dos respondentes, podemos afirmar que foi exatamente na fase da implementação que o Projeto encontrou seu ponto mais alto. Esse fato é compreensível com base na dinâmica interpretativa que nos faz perceber que o cerne da mudança prevista e buscada, a melhoria dos processos de ensino e resultados da aprendizagem dos alunos, manifesta, ainda na fase da implementação, indícios de eficácia do processo de mudança mediante a visibilidade dos resultados positivos alcançados pelos alunos. Entretanto, os estudos teóricos já indicaram que uma fase incide diretamente sobre o sucesso da que lhe sucede (FULLAN, 2016), o que nos faz intuir que a fase inicial da mudança também ocorreu de forma que colaborasse para uma bem sucedida implementação da proposta.

Essas duas primeiras fases, implantação e implementação, foram bastante analisadas enquanto estivemos verificando os códigos e citações que, conforme manifestado pelo *corpus* de dados, mostraram-se mais fortemente presentes nessas duas fases.

Aqui queremos nos deter exatamente sobre as questões relacionadas com a fase da institucionalização da proposta da mudança contida no Projeto Prática Eficaz. Vejamos de que maneira os membros das escolas da IMM perceberam o nível de continuidade da proposta da mudança, o que se deu mediante a ocorrência de sete citações.

Segundo dois relatos, numa retrospectiva cronológica, o encerramento do Projeto ocorreu entre os anos de 2014 (“foi o último ano na escola”, de acordo com DENS) e 2015 (“aconteceu até 2015”, afirma DITV). É possível, assim, verificar que a realização do Projeto encontrou um marco temporal bem definido, tendo um início e uma conclusão, cronologicamente falando. É importante recordar que, de acordo com a literatura, o período cronológico durante o qual o Projeto da IMM foi desenvolvido não atingiu a duração que a literatura do campo indica como satisfatória ou necessária para que um projeto alcance a institucionalização, visto que se exige a adoção de medidas de continuidade e de apoio a um

projeto por um espaço de tempo mínimo de cinco anos para que os objetivos comecem a ganhar força a fim de estabelecer alterações na cultura da instituição (PAYNE, 2008).

Com o seu encerramento cronológico poderíamos inferir que estamos diante de mais um caso de falta de continuidade e de institucionalização da proposta de mudança, conforme indicado pela literatura do campo. Entretanto, entendemos que mesmo tendo em consideração que a fase da institucionalização não aparece como tendo recebido a devida e necessária atenção na gestão do processo da mudança na IMM, ainda assim o conteúdo das respostas dos participantes indica que a continuidade ou sustentabilidade de um projeto de mudança não se encontra limitada pela sua duração nem carrega consigo a obrigatoriedade de continuar sendo promovido ao longo de muitos anos. A continuidade pode ser verificada especialmente quando os resultados buscados deixam de ser vistos como algo especial, algo novo ou excepcional diante daquilo que constitui a normalidade da escola e passa a ser parte integrante do cotidiano da escola. Essa integração no cotidiano se torna visível mediante a renovação do modo de ser e de agir dos profissionais na instituição. O que ocorre, dessa maneira, é uma reconfiguração da cultura da escola, uma reformatação da lógica organizacional, o que conduz à inserção dos valores e princípios advogados pela mudança nas rotinas, nos procedimentos, nos planos de ação, nas políticas e nas estruturas organizativas da escola. Veremos a seguir que tal fenômeno ocorreu, ainda que parcialmente, na maioria das escolas da IMM.

Neste sentido, DITV afirma que a continuidade da mudança pode ser notada mediante o fato de que os “projetos foram pensados mediante as análises, vários permanecem e foram repensados; houve a criação de novos procedimentos que permanecem..”. DJDR afirma que, embora o trabalho da avaliação institucional com a empresa que prestava o serviço ao longo do Projeto tenha cessado, a prática de planejar com base nos dados permanece: “se realizam pesquisas, continuam trabalhando com outras ferramentas que permitem avaliar e conhecer a realidade da escola”. A constância das visitas dos gestores da IMM foi outro ganho permanente que se estabeleceu mediante a realização do Projeto, completou DJDR.

Na escola de DIMI não são apontados sinais de institucionalização da mudança pretendida. Segundo o respondente, o Projeto “foi uma ação Inspetorial, e não tivemos autonomia para continuar e nem condições financeiras para assumir de forma individualizada. Realizamos o processo por quatro anos somente”. Aqui nesse caso parece que realmente a conclusão cronológica do Projeto coincidiu com a estagnação ou encerramento das propostas de mudança por ele apontadas, não havendo, de fato, a continuidade ou institucionalização.

Na escola onde DPX atua, a proposta da mudança continua se fazendo visível e presente nas seguintes manifestações, relacionadas especialmente com a questão da avaliação em diversos níveis: “estar sempre avaliando os processos, a prática pedagógica, autoavaliação do corpo docente, abertura para ser avaliado, necessidade de avaliação externa, mudou a mentalidade com relação à avaliação, a avaliação institucional que precisa ser feita num espaço de tempo superior a um ano”.

GIM aponta que os sinais de continuidade da proposta podem ser constatados no “impacto na qualidade de ensino, no fortalecimento do papel do diretor institucional, no fortalecimento das escolas, dando mais seriedade ao trabalho, pesquisando, utilizando indicadores, escolas que estavam aprendendo...”.

DITV reflete e opina sobre os resultados permanentes trazidos para a escola na esteira da experiência da aplicação da avaliação institucional: “a escola busca melhorar e rever as suas práticas. Os projetos que foram iniciados e como os frutos continuam a ser colhidos na aprendizagem dos alunos. Muitas ações que foram melhoradas continuam dando resultados. Melhoria da leitura e escrita”.

Na visão de DENS, a área pedagógica aparece como a que mais benefícios recebeu e a que continua a receber após a realização do Projeto: “cuidado com o processo pedagógico e da gestão na escola, pois foram muitos anos. A escola continua buscando inovar e melhorar nos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

As mudanças que PJDR1 indica como permanentes em sua escola referem-se ao processo de elaboração das avaliações da aprendizagem dos alunos: “nossa escola passou a desenvolver provas que incluem mais de um componente curricular, dessa forma os alunos se preparam para outras avaliações”.

A escola de PIV deu prosseguimento ao trabalho com projetos, além de manter o compromisso com propostas de formação continuada: “cultivamos o hábito do desenvolvimento de projetos interdisciplinares bem arrojados e a aplicação de boas práticas contínuas. Ademais, participamos, efetivamente, de formações continuadas, congressos, encontros e seminários, em busca de mais inspirações e motivações que geram avanços... a excelência educacional é nossa meta sempre...!”

Na análise de PENS, embora o Projeto tenha deixado de ser aplicado na escola onde atua, o processo vivenciado mantém seus efeitos no cotidiano da escola, atestando alterações na prática dos professores: “hoje não temos mais esta proposta, mas continuamos firmes, procurando analisar o desempenho dos alunos e propondo mudanças curriculares, metodológicas, didáticas, conforme as necessidades que temos”.

Os dados da pesquisa indicam claramente que a Institucionalização foi a fase mais frágil da realização da proposta. Por um lado, essa constatação está em linha com a literatura quando esta indica que o maior desafio em qualquer programa de mudança educacional consiste exatamente em fazer com que ela se consolide e se difunda, se expanda (HARGREAVES, 2009). Assim, o fenômeno da falta de continuidade tem se mostrado endêmico, uma lacuna comum a diversos programas de mudança, independentemente se surgiram por iniciativa externa ou se foram desenvolvidos internamente.

Esse problema da longevidade da mudança foi largamente estudado por autores como Datnow e Stringfield (2000) os quais acompanharam projetos de mudança em um grupo de oito escolas; dentre essas, apenas três conseguiram chegar ao estágio da institucionalização da mudança.

Segundo Fullan (2016), a institucionalização ou estabilização de um projeto de mudança ocorre mediante a transformação das ideias, valores e práticas que se almeja implementar na forma de rotinas, procedimentos e normas, as quais vão ocupando gradativamente maior espaço no cotidiano da instituição até atingir o ponto em que passam a fazer parte integrante da sua cultura, organizando e pautando o cotidiano do trabalho desenvolvido na escola, sua lógica organizacional.

Por outro lado, apesar do fato de que a gestão na mudança na IMM manifestou fragilidade, as comunicações dos participantes da pesquisa indicam, ao mesmo tempo, que ainda houve indícios consistentes de que existiu continuidade em diversos aspectos e questões que fizeram parte da implementação da mudança nas escolas. Quanto interrogados sobre sinais da institucionalização do processo de mudança, de que o mesmo perdurou, os membros das escolas indicaram inúmeros sinais de sua permanência, mesmo que não completamente, ao menos parcialmente.

Podemos notar, assim, tanto a proximidade quanto o distanciamento (ao menos em certo grau) entre a experiência vivida nas escolas da IMM e a fragilidade da continuidade e sustentabilidade das mudanças já apontada pelos teóricos do campo da gestão da mudança que indicamos nos parágrafos anteriores.

A análise empreendida reforça a necessidade de que propostas de mudança sejam melhor preparadas, incluindo o aprofundamento da temática relacionada com a condução da mudança em suas várias etapas, visando não apenas sua implantação, mas assegurando sua sustentabilidade e institucionalização, evitando que tais propostas culminem em fracasso total ou atinjam seus objetivos apenas parcialmente.

A ausência da devida atenção para com a fase da institucionalização pode conduzir ao desperdício de todos os recursos financeiros e humanos, toda a energia investida na iniciação e implementação, justamente pelo fato de que os resultados esperados e alcançados não encontrem o caminho para sua continuidade e permanência.

Esta seção foi constituída pela apresentação dos procedimentos adotados na organização, tratamento, análise e interpretação do *corpus* de dados da pesquisa. Neste sentido, indicamos a forma pela qual as ferramentas dos programas de computador foram utilizadas para apoiar a organização dos dados do estudo, até o estabelecimento das categorias a serem empregadas na análise dos mesmos dados. Em seguida apresentamos as constatações e inferências que surgiram no processo de análise e interpretação dos dados, mediante a aplicação das categorias de análise que foram estabelecidas. Na seção a seguir, faremos o encaminhamento das considerações finais sugeridas a partir de nosso estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O espírito humano não se adapta de imediato à mudança.
(Mikhail Gorbachev)*

Referindo-se à etapa conclusiva de um estudo ou pesquisa, Minayo (2001, p. 79) afirma que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa”. Esse posicionamento fundamenta-se no valioso princípio que declara que “em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras”. Trata-se, simplesmente, do itinerário da ciência. Como declara Kuhn (1991), o conhecimento científico não progride de modo cumulativo e contínuo; ele é descontínuo e opera mediante o estabelecimento de saltos qualitativos. Sob a mesma perspectiva do pensamento em curso, Popper (1992) postula que o objetivo da pesquisa deve ser a busca da verdade e não a busca da certeza, pois esta não pode constituir-se como meta científica.

Enquanto o comentário de Mikhail Gorbachev que encabeça a abertura desta seção pode ser considerado universalmente verdadeiro, são poucas as afirmações sobre o processo da mudança e a sua gestão que atingem nível equivalente de validade geral.

Diante dessa lógica de mudança permanente como signo da investigação científica, dos resultados de pesquisas entendidos como permanentemente provisórios e aproximativos (MINAYO, 2001) e do crescimento descontínuo do conhecimento científico (KUHN, 1991), indicamos a seguir as constatações e reflexões que nos foram sugeridas diante dos resultados encontrados ao longo desta pesquisa.

Iniciamos recapitulando o percurso que nos fez alcançar o estágio no qual nos encontramos.

A trajetória pessoal como estudioso, educador, professor e diretor de escola fez emergir, como fruto de uma longa jornada, a percepção da importância, da relevância e da necessidade de compreender de forma mais crítica e aprofundada as questões implicadas na condução e gestão dos processos de mudança em educação.

Apresentamos inicialmente a proposição do problema da pesquisa, qual seja, indagar a respeito das condições de eficácia do processo de gestão da mudança em educação escolar referindo-se à análise dos elementos que compõem o projeto de melhoria do processo de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental realizado pelas escolas da Inspeção Salesiana Madre Mazzarello. A questão central da pesquisa foi apresentada da

seguinte forma: em que dinamismos e processos se amparam as possibilidades de êxito e eficácia de uma proposta de mudança educacional?

Exploramos o universo teórico já estabelecido, no que concerne ao tema da gestão da mudança, esclarecendo e delimitando fronteiras conceituais entre a mudança e outros conceitos a ela associados. Foram abordadas questões relacionadas com a origem da proposta de mudança, a importância de dirigir a atenção para o processo e não para os resultados, a compreensão das etapas e dos modelos de mudança, a análise do contexto e da cultura da escola, a qualificação e a formação das pessoas para o processo de mudança, o conceito de autonomia parcial e o papel desempenhado por diretores e professores na mudança.

As escolhas metodológicas e os procedimentos a serem adotados foram apresentados em seguida. Destacamos a escolha da abordagem de cunho qualitativo e a adoção dos fundamentos metodológicos da análise de conteúdo, incluindo o uso de programas de computador como ferramenta de apoio para o tratamento e análise dos dados. Além disso, enfatizamos a opção metodológica de centrar a reflexão na unidade escolar como *locus* e espaço onde o projeto de mudança encontra sua realização. Descrevemos, depois, os diversos elementos e procedimentos que compreendem a delimitação do estudo.

Delineamos o contexto da IMM, sua história, sua composição e sua proposta pedagógica, reservando especial atenção ao Sistema Preventivo, com os elementos que caracterizam o estilo salesiano de educação, vivenciado nas escolas da IMM.

O percurso traçado concluiu-se mediante a aplicação das ferramentas disponibilizadas pelos programas de computador Iramuteq e Atlas.ti para realizar a organização, interpretação e análise dos dados constitutivos do *corpus* da pesquisa.

Apoiados nessa trajetória, retomada brevemente, a presente pesquisa levou-nos a identificar alguns resultados e constatações que agora apresentamos.

A análise do processo da mudança nas instituições educacionais, sob a perspectiva dos fundamentos teóricos e dos dados analisados nesta pesquisa, aponta algumas questões e temas para reflexão dos que assumem a liderança na condução e gestão desses processos.

Conforme pesquisas e estudos do campo da mudança educacional, a história e a fenomenologia da mudança oferecem propostas para a implementação de mudanças na educação. Dentre elas, destaca-se o fato de que as propostas sempre precisarão sofrer uma adaptação que responda às necessidades contextuais das instituições educacionais, às capacidades das pessoas e aos recursos da instituição.

O conhecimento e o debate sobre os fatores que contribuem e que dificultam a gestão da mudança são mais importantes do que a pretensão de produzir um extenso ‘*checklist*’ a ser

consultado e verificado. Dessa forma, uma instituição escolar não deve trabalhar no sentido da implementação de cada item dos elementos indicados, mas analisá-los crítica e proativamente, buscando tirar proveito das propostas, relacionando-as com os objetivos locais e com seu contexto. Tais elementos não são a resposta, mas ajudam a organizar a busca por respostas.

As constatações indicadas pelos estudos e pesquisas, relativamente ao processo de mudança, precisam ser observados menos como instrumentos ou meios a serem aplicados e mais como maneiras de ajudar formuladores de políticas e pessoas envolvidas a implementarem e construírem o sentido da mudança em suas diversas fases, desde o planejamento, a iniciação, as estratégias de implementação e consolidação, até seu monitoramento. Assim, existem múltiplos modelos de mudança porque múltiplas são as realidades e os desafios das escolas.

Ao longo da análise das entrevistas e questionários que compõem o *corpus* de dados desta pesquisa, surgiu a evidência de que nenhum dos participantes aludiu explicitamente a referências teóricas ligadas à gestão de processos de mudança ou de que as tivessem tomado como orientação e fundamento para a condução do Projeto Prática Eficaz. Esse dado reforça o fato de que, muito frequentemente, a proposta e a condução de processos de mudança em educação costumam ser feitas de forma intuitiva, espontânea e sem reflexão crítica no contexto de uma proposta de formação específica para que os agentes envolvidos no processo apropriem-se do conhecimento de um modelo ou referencial teórico que sirva de parâmetro ao processo que desejam desenvolver.

Tornou-se evidente que a existência de um modelo ou referencial teórico para a adoção de uma proposta de mudança educacional no nível da escola apresenta-se como fator importante e necessário, a fim de fornecer os elementos teóricos que ajudarão as pessoas e equipes a elaborarem e implementarem determinado projeto de mudança. Por outro lado, a experiência das escolas da IMM revelou a existência de uma compreensão e um entendimento sobre a gestão da mudança que, implicitamente, estava presente no trabalho de cada um. Essa compreensão tornou-se manifesta posteriormente, mediante a participação dos professores, dos diretores e da gestora no processo de coleta de dados.

O desconhecimento a respeito da fenomenologia da mudança, incluída aí a maneira como as pessoas realmente fazem experiência da mudança, encontra-se entre as causas centrais da falta de êxito da maioria dessas mudanças, especialmente no que concerne à institucionalização da mudança. Assim, cresce cada vez mais a necessidade de compreender e analisar a maneira de os indivíduos e os grupos, em todos os níveis do sistema educacional, construírem e apreenderem o significado da mudança. Ao mesmo tempo, isso não exclui a

compreensão do contexto em que as pessoas estão situadas, as forças sociais mais amplas que influenciam a mudança, as ações que as pessoas podem realizar no intuito de melhorar sua situação imediata, pois, a mudança educacional é um processo sócio-político, visto que os indivíduos e os grupos interagem para produzirem os fenômenos sociais e desenvolverem sua própria leitura e compreensão dos mesmos, pois aquilo que se define como realidade é sempre construída por indivíduos e grupos.

Em seguida, apresentamos os resultados e as constatações da pesquisa, relacionando-as com as categorias de análise que foram utilizadas na interpretação. Os resultados e constatações, a serem retomados a seguir, constituem a resposta para a questão central da pesquisa, ou seja, indicam sobre quais dinamismos e processos se amparam as condições de êxito e eficácia de uma proposta de mudança. Seus elementos, portanto, configuram a tese que aqui apresentamos.

6.1 Gestão da comunicação

Avanços mais consideráveis e duradouros na gestão de um processo de mudança supõem e requerem que os atores envolvidos compreendam com clareza os fundamentos da proposta, apreendam o seu significado, apropriem-se dos objetivos que lhe são conexos e identifiquem com clareza a contribuição a que são chamados a oferecer, na realização da proposta. Nessa mesma linha, os grupos e as pessoas precisam de tempo, na dosagem que for necessária, a fim de que possam realizar o percurso de refletir, esclarecer, reformular e adequar os sentidos da proposta que lhes está sendo apresentada.

A categoria de análise sobre a gestão da comunicação ajudou-nos a compreender fatores relacionados com a abordagem, os instrumentos, os canais e os mecanismos que promoveram e estimularam o engajamento e o comprometimento das pessoas e grupos, diante da proposta de mudança indicada no Projeto Prática Eficaz.

Observamos que a percepção das pessoas e comunidades educativas envolvidas no Projeto são indicadores de que os objetivos do Projeto Prática Eficaz foram alcançados em um nível bastante elevado, apontando resultados positivos no que concerne aos resultados esperados.

O sucesso alcançado na realização dessa proposta de mudança apareceu associado à atenção, dada pela IMM e suas escolas, à promoção de um intenso processo de comunicação relativo ao Projeto, incluindo o recurso a múltiplas ferramentas e instrumentos. As mensagens dos respondentes deixaram bastante evidente que a gestão da comunicação atingiu os diversos

grupos e membros das comunidades educativas das escolas, acarretando forte adesão, envolvimento, apropriação e comprometimento com o Projeto. Esse elemento aparece, assim, como de importância crucial, a fim de que uma proposta de mudança alcance êxito.

Em consonância com estudiosos desse campo, as comunicações contidas no *corpus* de dados confirmam a necessidade de engajar, motivar e mobilizar as pessoas, em todas as fases da realização de uma proposta de mudança, o que no caso da IMM foi possível mediante o cuidado com os mecanismos de gestão da comunicação, tanto em nível local quanto inspetorial. Assim, a gestão da comunicação manifesta-se como dinamismo ou processo relevante sobre o qual se ampara a possibilidade do êxito e eficácia de um projeto de mudança, visto que promove o engajamento e envolvimento das pessoas.

A pesquisa indica, assim, que a dimensão da comunicação aparece como variável determinante no êxito da gestão de um projeto de mudança educacional. Essa atenção raramente se faz presente na reflexão dos autores, na literatura referente a esse campo. Nosso estudo enfatiza a importância desse aspecto, capaz de enriquecer a reflexão sobre a teoria da mudança.

6.2 Gestão organizacional

A eficácia de um projeto de mudança ligado a um sistema de responsabilização alcança maior grau de êxito quando a referida política é estabelecida de forma autônoma, quando é assumida pela própria instituição educacional, não sendo, dessa forma, implantado como fruto de políticas externas à escola.

A categoria da gestão organizacional apresentou quais modelos, caminhos, procedimentos e ferramentas foram adotadas para favorecer a factibilidade e a condução do processo de mudança, partindo da elaboração até a institucionalização e continuidade.

Do ponto de vista da implementação da proposta, o Projeto de mudança da IMM criou um ambiente de abertura e flexibilidade que estimulava as escolas a reconfigurarem a proposta, conforme suas necessidades. As escolas não foram submetidas a se adequar ao Projeto. Contrariamente, desobrigadas do dever de seguirem uma direção rígida e linearmente prefixada, foi-lhes oferecida a possibilidade de se posicionarem contextual e reflexivamente com relação à proposta vinda da IMM.

Essa abertura e flexibilidade ficam evidenciadas no processo de elaboração dos planos de ação, trabalho realizado pelos professores e equipes pedagógicas, o que visibilizou essa mesma amplitude de escolha e decisão autorizada às escolas. Os planos respondiam às

necessidades de cada escola, pois sua construção teve sempre como parâmetro os dados relativos ao desempenho dos alunos, apresentados pelos relatórios da avaliação institucional, refletindo a realidade de cada escola no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Os planos de ação surgiram, assim, com o rosto e a identidade de cada escola. A realidade, o contexto e a cultura organizacional das unidades escolares redefiniam os contornos dos objetivos gerais estabelecidos em nível inspetorial, segundo a autonomia conferida às escolas.

Ao mesmo tempo, emergiu a exigência de que o ambiente global da escola passasse pelas devidas adequações, a fim de que se encontrasse mais preparada para atender às demandas apresentadas pelo projeto de mudança, fator que reforça a relação entre a qualidade pedagógica e a qualidade da gestão. Essas adaptações da organização mostram-se normalmente necessárias, no sentido de garantirem as condições para que a mudança seja efetivada e levada a termo.

No contexto desse movimento de dupla e recíproca adequação, compreende-se que a mudança não se identifica com o empenho em colocar em prática a proposta de mudança por si, mas carrega consigo a exigência de modificar a cultura da sala de aula, das escolas e dos sistemas. Nessa linha, as mensagens dos respondentes nos levam a constatar que a IMM e suas escolas dedicaram-se a implementar uma proposta de melhoria no âmbito da globalidade de sua instituição, e não apenas em alguns de seus setores, apoiando-se em uma visão sistêmica.

Nesse sentido, ao propor mudanças em sua instituição, os líderes educacionais precisam, de acordo com o princípio da reciprocidade, prover as condições estruturais que possibilitem as pessoas envolvidas a se engajarem na concretização da mudança planejada.

Fica evidenciada a necessidade de que se confira às escolas a liberdade de realizar um caminho de contextualização das propostas gerais em relação à realidade do ambiente específico de cada unidade. É a realidade específica da escola que funciona como referência para que as propostas de mudança sejam implementadas, tal realidade é o ponto de partida da mudança.

Portanto, defendemos que o referencial teórico e as comunicações contidas no *corpus* de dados confirmam a necessidade de que se trabalhe no sentido de preparar a mudança do ponto de vista da gestão organizacional, o que no caso da IMM foi possível mediante a atenção conferida às adequações e à contextualização dos objetivos do Projeto à realidade de cada escola. Assim, a gestão organizacional manifesta-se como dinamismo ou processo

relevante sobre o qual se ampara a possibilidade do êxito e eficácia de um projeto de mudança, visto que promove as condições de factibilidade da proposta.

A pesquisa indica, assim, que a dimensão da gestão organizacional aparece como variável determinante no êxito da gestão de um projeto de mudança educacional.

6.3 Gestão pedagógica

A busca da eficácia de uma proposta estratégica de mudança educacional significativa implica em conferir prioridade aos elementos centralmente relacionados com o processo pedagógico como o currículo, a vivência do aluno na sala de aula, a prática docente, o aprendizado significativo do aluno, os materiais didáticos utilizados. entre outros elementos, deixando em segundo plano questões de cunho administrativo ou organizacional, que devem ser colocadas a serviço daquelas.

A categoria da gestão pedagógica apresentou-nos reflexões teóricas e metodológicas relacionadas com a prática pedagógica na escola e a busca da melhoria da aprendizagem dos alunos.

A proposta do Projeto Prática Eficaz propunha a efetivação de mudanças que elegiam como centro de atenção exatamente o cerne da experiência educacional na escola, experiência que encontra-se consubstanciada nas interações entre discentes, docentes e o processo cognoscivo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois o objetivo era elevar os resultados da aprendizagem dos alunos, segundo os resultados dos testes da avaliação institucional. Dessa maneira, vemos que a gestão pedagógica encontra-se no núcleo de toda proposta de mudança que a IMM e suas escolas propuseram-se a realizar. Na literatura do campo, a concentração da proposta de mudança nas práticas pedagógicas aparece associada ao sucesso ou ao fracasso da gestão de muitos projetos de mudança em educação.

Tomando em consideração o que foi apresentado pela literatura do campo e que ficou corroborado nos dados da pesquisa, faz-se necessário desenvolver novas modalidades de cooperação e de partilha da experiência profissional entre os professores, as quais sejam pautadas pela análise da aprendizagem dos alunos e das práticas pedagógicas, voltando-se para uma perspectiva flexível e adaptativa, transcendendo o saber prático e cotidiano, sem, contudo, excluí-lo, mas incorporando-o no dinamismo da práxis.

Nesse sentido, a literatura do campo (FULLAN, 2016; THURLER, 2001; ELMORE, 2007; BARBER, 2009) apontou que projetos de mudança aumentam seu grau e possibilidade de êxito quando o corpo docente desenvolve um entendimento comum no que concerne aos

fundamentos epistemológicos do ensino, fato que pode ser alcançado mediante a configuração de itinerários formativos voltados para o desenvolvimento profissional conjugado ao apoio que é oferecido durante a implantação da mudança.

As mensagens dos respondentes evidenciaram que a proposta de formação continuada dos professores foi implementada segundo iniciativas que envolviam o uso de variados instrumentos e diversidade de experiências.

As ações de acompanhamento e apoio associavam-se a essas iniciativas formativas. Esses elementos, de maneira especial, denotaram o envolvimento das lideranças escolar e inspetorial, fator identificado pela literatura como fortemente influenciador no processo da mudança, sinalizando o fato de que tanto no nível inspetorial quanto escolar, a liderança institucional comprometeu-se com o Projeto.

Os autores estudados na seção das referências teóricas (FULLAN, 2016; ELMORE, 2007; PAYNE, 2008; NÓVOA, 1999) destacam que um critério importante na elaboração dessas propostas de formação consiste na sua referência permanente ao objetivo nuclear da proposta de mudança, à práxis pedagógica e aos desafios enfrentados pelos docentes. Quando desenvolvidas sob essa ótica, tais propostas conferem apoio e suporte para que os objetivos sejam atingidos.

As mensagens dos participantes da pesquisa indicam que esse critério iluminou a elaboração das iniciativas de formação, visto que elas estavam vinculadas com o objetivo do Projeto Prática Eficaz, tornando a experiência pedagógica em sala de aula o ponto de referência na organização dessas propostas. Adicionalmente, esses programas visavam oferecer oportunidade de investigação, estudo e qualificação, tomando em consideração os resultados dos alunos nos testes e o alcance das metas estabelecidas segundo os planos de ação.

As ações formativas da IMM estabeleceram também oportunidades para a partilha entre as várias escolas, bem como entre os docentes e coordenadores que nelas atuavam, estimulando a formação de uma cultura de colaboração profissional como expressão de uma dinâmica organizacional que promove e incentiva a aprendizagem entre os pares e a partilha sobre as experiências pedagógicas.

Os membros que compõem as comunidades educativas da IMM passaram a organizar sua prática pedagógica tendo como referência os dados sobre a aprendizagem dos discentes, dados estes oriundos dos relatórios da avaliação institucional. Com base nesses dados, é que os planos de ação eram elaborados. Mediante essa prática foi possível instituir um ciclo contínuo de planejamento, ação, revisão e ajustes nos planos elaborados. Tal ciclo

surgiu como fruto do aprendizado vivenciado pelos professores e coordenadores, constituindo outro elemento da experiência formativa, levando à criação de uma nova mentalidade, tendo como base as informações e os dados dos relatórios.

Analisando as respostas dos participantes do Projeto, confirma-se a necessidade de considerar os dados concretos sobre a realidade da escola quando se decide implantar, organizar e ajustar projetos de mudança na educação. Essa competência tem como consequência o estabelecimento do diálogo e de processos de tomada de decisões pautados pelos resultados, indicadores e dados disponíveis e conhecidos por todos, fundamentando as opções políticas e pedagógicas em informações e não meramente em opiniões.

O objetivo do Projeto Prática Eficaz e os depoimentos dos respondentes indicam que a centralidade da busca de melhoria dos processos pedagógicos, voltada para o avanço dos resultados da aprendizagem dos alunos, constitui um fator que ajuda a compreender o sucesso alcançado pela proposta da IMM, pois essa centralidade gerou motivação, engajamento e comprometimento dos docentes, o que colaborou para que as metas fossem atingidas.

Observamos, assim, que os elementos envolvidos na gestão pedagógica, como o caráter fulcral das questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, o acompanhamento e o apoio aos docentes, sua formação contínua, o desenvolvimento da capacidade de refletir e partilhar sobre a prática pedagógica, a habilidade de trabalhar, planejar e tomar decisões informadas por dados precisam ocupar o centro das preocupações de quem elabora e propõe projetos de mudança na educação.

Confluindo com as ideias dos estudiosos desse campo, as comunicações contidas no *corpus* de dados ratificam a necessidade de que o cerne da proposta da mudança educacional que queira ser significativa ultrapasse o limiar da sala de aula e encontre-se intimamente relacionado com as questões de cunho eminentemente pedagógico, o que no caso das escolas da tornou-se visível mediante o acompanhamento e o apoio, uma programa de formação continuada pautado pelos desafios da prática pedagógica, um processo de planejamento e criação de planos de ação orientado pelos dados e resultados da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a gestão pedagógica aparece como dinamismo ou processo dos mais relevantes sobre o qual se ampara a possibilidade do êxito e eficácia de um projeto de mudança, visto que estimula o comprometimento e promove em todos a consciência a respeito daquilo que deve estar no centro das escolhas, das ações e do funcionamento da escola em sua totalidade: a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa indica, assim, que a gestão pedagógica aparece como variável determinante no êxito da gestão de um projeto de mudança educacional.

6.4 Teoria e sentido da mudança

A categoria da teoria da mudança ofereceu elementos concernentes ao sentido da proposta da mudança vivenciado e elaborado pelos participantes do Projeto.

Conforme indicado na seção referente à análise dos dados, as mensagens contidas no *corpus* não evidenciaram que os participantes teriam contado com o suporte de fundamentos teóricos sobre a gestão da mudança, pelo menos de maneira sistematizada e explícita. Por outro lado, baseando-nos nos mesmos dados, percebemos a existência de elementos, no discurso dos participantes, que possibilitam a inferência de uma compreensão implícita das questões envolvidas na gestão da mudança e que emergiram gradativamente, conforme os membros das escolas da IMM foram realizando o Projeto, um conhecimento adquirido mediante a reflexão sobre o processo e a ação que foram vivenciados.

Essa elaboração reflexiva desenvolvida ao longo e após o desenvolvimento do Projeto apresenta conexões com tópicos e temas também contemplados pela literatura apresentada na segunda seção, o que nos coloca diante da convergência entre a experiência de mudança vivida nas escolas da IMM e a teoria da gestão da mudança.

A análise dos dados nos apresentou que essa visão própria dos elementos teóricos pode ser condensada ao redor de alguns temas que os participantes consideraram importantes para a condução de um processo de mudança. Os fundamentos teóricos colhidos mediante a reflexão dos participantes são:

- a importância que a compreensão e o conhecimento do contexto das escolas adquirem para que seja possível adequar a proposta da mudança; isso confere papel crucial aos docentes, pois eles detêm um conhecimento da prática em sala de aula mais profundo que outros membros da comunidade educativa;
- a necessidade de que se desenvolva uma compreensão sistêmica, no que se refere à maneira de pensar a escola, sua organização e condução do trabalho em todos os setores que a compõem;
- o cuidado com que devem ser tratadas as questões relacionadas com a gestão dos processos de comunicação, visando ao envolvimento e ao engajamento de todos em torno da proposta de mudança;

- a preparação para a realização da mudança, dedicando atenção às questões envolvidas na gestão e organização das estruturas da escola, pautada pela visão de planejamento a longo prazo;

- a centralidade do elemento humano, das pessoas, ao longo de todas as etapas da implementação da mudança, as quais requerem suporte, apoio, acompanhamento, formação, na busca de promover seu engajamento, pois foi demonstrado que a adesão e o envolvimento do corpo docente, dos discentes, dos profissionais de outros setores da escola e dos responsáveis pelos alunos constituem elementos chave em vista da efetivação da mudança e do alcance dos resultados projetados;

- a necessidade de cultivar e estimular o desenvolvimento de atitudes e disposições de abertura, de flexibilidade e de reflexão diante do processo da mudança em si.

Acreditamos que ao tratar da realização de um projeto de mudança, torna-se imprescindível que as pessoas que elaboram, implementam e estão envolvidas com propostas de mudança apropriem-se das questões e temas teóricos envolvidos na condução dessas mesmas propostas.

A necessidade da implementação de mudança em educação surge a partir de vários quadrantes e envolve fatores variados, refletindo questões sociais e econômicas mais vastas, enquanto outras propostas ocorrem como fruto de decisões políticas, de ações administrativas ou de desenvolvimentos profissionais.

Independentemente da sua origem, a gestão de qualquer mudança educacional significativa configura-se como processo complexo, que requer um conhecimento e reflexão profundos, capacidade de apreciação e um amplo leque de outras competências pessoais e organizacionais a serem desenvolvidas e trabalhadas na escola, enquanto instituição que aprende.

Assim, a interpretação aqui desenvolvida, apoiada na metodologia da análise de conteúdo, nos convida a olhar e considerar também os elementos ou dados que não aparecem, que não são comunicados, que não são ditos, como, por exemplo, a ausência de um conhecimento ou formação anterior ao processo de implementação da mudança por parte dos membros da IMM. Essa ausência ou silêncio, contudo, não significa que as pessoas não possuam a capacidade reflexiva para apreender e elaborar teoricamente os fatores, as temáticas e as questões implicadas na condução de um projeto de mudança, o que também ficou evidenciado pelos dados analisados.

O conjunto desse movimento tomado sob uma abordagem que o considera também em suas contradições dialéticas conduz a reforçar a importância da reflexão sobre o processo

da mudança, em todos os momentos e etapas de sua realização: antes, durante e depois, na implantação, na implementação, na institucionalização.

Dessa forma, a formação e a reflexão relativas às temáticas e questões teóricas envolvidas na gestão da mudança educacional aparece como dinamismo ou processo relevante sobre o qual se ampara a possibilidade do êxito e eficácia de um projeto de mudança, visto que essa formação proporciona maior segurança e clareza em relação aos fenômenos que estão implicados no processo de mudança e garante às pessoas uma visão da complexidade que o processo carrega consigo. Por outro lado, sua ausência aumenta a possibilidade de que o processo da mudança fique mais exposto a fragilidades e vulnerabilidades.

A pesquisa indica, assim, que a reflexão e a formação teórica sobre a gestão da mudança aparece como variável determinante no êxito da gestão de um projeto de mudança educacional.

6.5 As etapas da mudança

O *corpus* de dados desta pesquisa foi analisado de acordo com o aporte teórico apresentado na segunda seção. Entre os fundamentos apresentados, considera-se que o percurso de um processo de mudança acontece geralmente mediante a passagem de três etapas, com desafios e demandas próprias a cada uma delas e que se encontram interligadas, afetando diretamente a realização das fases que lhe seguem.

A importância de compreender essas etapas e suas demandas, advém do fato de que, mediante esse conhecimento e reflexão, torna-se possível colocar em evidência que variáveis atuam tanto favoravelmente quanto contrariamente para que o processo de mudança alcance seus propósitos.

Essa categoria de análise sobre as etapas da mudança abordou a maneira mediante a qual as comunicações dos participantes se associavam a um dos estágios da gestão da mudança: implantação, implementação e institucionalização.

A análise realizada nos permitiu observar que, em todas as categorias, foi dada grande ênfase à fase da implementação. Isso não significa que, conforme já indicado, possamos considerar as fases de maneira isolada umas das outras, mas entendendo que elas se conectam e se influenciam mutuamente.

Por outro lado, a finalização cronológica do Projeto Prática Eficaz colocou-nos diante da questão da sustentabilidade ou continuidade da proposta da mudança. Devido ao

fato da saída da liderança que, em nível inspetorial, conduzia a proposta, diversas ações não tiveram continuidade.

Entretanto, essa continuidade da mudança não se vincula exclusivamente à duração do Projeto, mas precisa ser verificada principalmente no contexto em que as metas e objetivos estabelecidos e alcançados deixam de ser episódicos ou momentâneos, algo fora do curso normal da escola para tornarem-se eventos rotineiros, integrantes do agir na escola em sua cotidianidade e cultura.

A institucionalização, dessa forma, apresenta-se como a fase mais crítica no processo de gestão da mudança. Afinal, o que se pretende que ocorra é a integração de novas formas de ser e de agir na realização do trabalho pedagógico na escola. A mudança equivale, assim, a um longo processo, durante o qual ocorre a reconfiguração da cultura da escola, fazendo com que valores e princípios preconizados pela mudança sejam inseridos nas rotinas, nos procedimentos, nos planos de ação, nas políticas e nas estruturas organizativas da escola, renovando-as e modificando-as.

Mediante a análise das mensagens dos respondentes, a fase da institucionalização aparece como a mais frágil na realidade das escolas da IMM, confirmando o que a literatura do campo já registra quando indica que a consolidação, propagação e expansão da mudança constituem o desafio principal em propostas de mudança educacional, manifestando-se como um fenômeno de alta recorrência.

Notamos, dessa forma, que os dados apontados pela literatura do campo (FULLAN, 2016; HARGREAVES, 2009; DATNOW E STRINGFIELD, 2000) estão alinhados com a experiência das escolas da IMM no que se refere ao frágil teor de institucionalização das mudanças. Tal alinhamento reforça a necessidade de que líderes de projetos de mudança em educação tratem da questão da sustentabilidade da mudança como elemento crucial quando se busca atingir a transformação da cultura da escola. Quando falta tal atenção, os resultados podem surgir no curto prazo, mas dificilmente encontrarão chances de permanecerem como parte do cotidiano da escola. Some-se a isso o fato do desperdício de recursos de diversos tipos, desde a energia humana investida na elaboração e realização da proposta até os investimentos financeiros dispendidos em função da implantação de um projeto dessa natureza.

Por fim, um prejuízo igualmente difícil de ser recuperado e sanado diz respeito à corrosão da credibilidade diante de novas propostas de mudança que é gerada nos membros das comunidades educativas quando acontece essa ausência de continuidade e de

institucionalização, após tanto tempo e energia investidos na busca de efetivação de um projeto de mudança.

Dessa forma, a atenção e a reflexão relacionadas com as variadas etapas ou estágios que constituem um processo de gestão da mudança educacional aparece como dinamismo ou processo relevante sobre o qual se ampara a possibilidade do êxito e eficácia de um projeto de mudança, visto que essa atenção aumenta especialmente a probabilidade de que a mudança será duradoura, terá continuidade e passará a configurar a cultura da escola em seus diversos dinamismos. Contrariamente, a ausência total ou parcial da institucionalização da mudança prejudica a credibilidade na apresentação de novas propostas de mudança face aos membros da comunidade educativa, além de implicar num enorme desperdício de recursos e da energia das pessoas que se comprometeram com a mudança.

A pesquisa indica, assim, que o cuidado com as várias etapas da gestão da mudança, especialmente com a sua institucionalização, aparece como variável determinante no êxito da gestão de um projeto de mudança educacional.

Face ao que pudemos constatar e dada a amplitude da temática, esperamos que este estudo desperte maior e mais intenso interesse relativamente à gestão da mudança em educação e à ligação que esta temática possui com o trabalho da direção escolar, dos pedagogos e dos professores, atribuindo importância às diversas questões e abordagens aqui discutidas e levantadas.

Neste sentido, considerando a presença frequente de propostas de mudança nas instituições de educação, uma implicação importante dos resultados obtidos parece indicar que os diretores, pedagogos e professores deveriam ter a oportunidade de formação em gestão da mudança educacional, a fim de que se encontrem melhor preparados para o exercício das suas atribuições. Acreditamos que, no contexto atual, a formação nessa área deveria ser, efetivamente, considerada como um pré-requisito para se atuar como diretor escolar.

Consideramos importante dar prosseguimento a estudos e investigações sobre a gestão de processos de mudança na educação a fim de que, cada vez mais, possamos compreender os dinamismos de sua realização e enriquecer essa área de conhecimento mediante o aprofundamento da reflexão científica sobre os temas que lhe são relacionados.

Futuras pesquisas poderão, por exemplo, estender o público participante, envolvendo alunos e famílias, a fim de que se conheça a visão e o sentido que a mudança adquire para esses grupos de participantes. Além disso, a experiência das escolas da IMM sugere que seja oportuno também a busca por ampliar o entendimento que se tem sobre questões como autonomia, adesão, participação e envolvimento dos diversos grupos envolvidos no processo

da mudança, colaborando, quiçá, para consolidar o entendimento de que cada instituição precisa analisar sua situação e encontrar a forma e o modelo mais adequado para implementar sua proposta, segundo uma multiplicidade de possibilidades e caminhos de fazer a gestão da mudança.

A experiência das escolas e dos educadores da IMM e sua opção por assumir o desafio de implantar um projeto de mudança nos estimula a retomar a seguinte questão: como é possível pretender obter resultados diferentes se sempre fazemos as mesmas coisas? Tal questão traduz o pensamento contido numa citação bastante antiga, que apresenta uma possível definição de insanidade, e que tem sido erroneamente atribuída a Albert Einstein: “insanidade é fazer a mesma coisa repetidamente e esperar resultados diferentes” (o autor verdadeiro é desconhecido, trata-se de uma citação muito antiga).

Para finalizar, partilhamos uma fábula que nos ajuda a refletir sobre o comportamento que frequentemente adotamos diante da mudança:

Um escritor suíço chamado Oliver Clark, conta uma história, uma fábula, da rã colocada em uma panela de água fria.

A rã colocada nesta panela se sente muito confortável com a água fria e tranquila. De repente, um homem acende o fogo e a água começa a esquentar, só que a água começa esquentando muito devagar. Muito devagarinho, a água começa a atingir uma temperatura morna e esta rã começa a se sentir mais confortável, começa a se sentir em uma situação mais agradável.

O tempo vai passando e a água esquentando e a rã começa a ficar cozida. Mais um pouquinho a água está fervendo e a rã não tem mais força para sair da panela e acaba morrendo.

Se a pessoa tivesse pegado a rã e jogado na água fervendo, provavelmente ela se debateria e pularia para fora da panela. Como ela estava na panela desde que a água estava fria, ela foi se acomodando, se acomodando... e quando viu já era tarde demais!

REFERÊNCIAS

- ANG, Chooi Kean; EMBI, Mohamed Amin; YUNUNS, Melor Md. Enhancing the quality of the findings of a longitudinal case study: Reviewing trustworthiness via ATLAS.ti. **The Qualitative Report**, v. 21, n. 10, p. 1855-1867, 2016. Disponível em: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss10/7/> . Acesso em: 04 dez. 2019.
- APPLE, Michael. Prefácio ao livro **Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge** [Linda McNeil]. New York-London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- APPLE, Michael; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael (org.). **Escolas democráticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBER, Michael. From System Effectiveness to System Improvement: Reform Paradigms and Relationships. *In*: FULLAN, Michael G.; HARGREAVES, Andy. **Change wars**. Bloomington: Solution tree press, 2009.
- BARBOSA, Rogério J. **Como usar o Atlas.ti 5.0**. Disponível em: http://www2.unicentro.br/lmqqa/files/2016/05/docslide.com_.br_apostila-atlasti-50.pdf . Acesso em: 25 out. 2019.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BERMAN, Paul; MCLAUGHLIN, Milbrey Wallin. Implementation of educational innovation. **Educational Forum**, v. 40(3), n. 34, p. 5-370, 1976.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BOLMAN, Lee G. Bolman; DEAL, Terrence E. **Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership**. 4. Ed. São Francisco: Josey Bass, 2009.
- BRADLEY, Leo H. **Curriculum leadership: beyond boilerplate standards**. Lanham: Scarecroweducation, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC: Brasília, 1996.
- BRUMMELHUIS, Alfons Christiaan Anthonius ten. **Models of educational change: the Introduction of Computers in Dutch Secondary Education**. 146 f. Tese (Doutorado). Universiteit Twente, Enschede, 1995.
- CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações**. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6 (2), p. 179-191, jul – dez, 2013.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57(5), p. 611-614, set./out., 2004.

CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, António (Coord). **As organizações escolares em análise**. 3ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, pp. 163-187.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Participação no Seminário "Ameaças à Democracia e à Ordem Multipolar" realizado pela Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhELmQZwweU>. Acesso em 20 out. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. POCRIFKA, Dagmar Heil; CARVALHO, Ana. O êxito do uso do software Atlas TI na pesquisa qualitativa: uma experiência com análise de conteúdo (apresentação no CIAIQ2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oX68EVKzN1c&list=PLEZFLLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=20&t=19s>. Acesso em: 08 jan. 2020.

CISBRASIL. **Rede Salesiana de Escolas Projeto pedagógico**: marco referencial. São Paulo: Salesiana, 2005.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000.

CONTRERAS, Ricardo. **Atlas.ti: the qualitative data analysis workbench**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fko3eQ6Q_Qc. Acesso em: 26 dez. 2019.

CONTRERAS, Ricardo. Introduction no Atlas.ti 7. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fko3eQ6Q_Qc&list=PLEZFLLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=2&t=1619s. Acesso em: 27 dez. 2019.

COPE, Diane G. Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software. **Oncology Nursing Forum**, v. 41, n. 3, p. 322-323, 2014.

CRANDALL, David P.; EISEMAN, Jeffrey W.; LOUIS, Karen Seashore. Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts. **Educational Administration Quarterly**, v. 22, n. 3, p. 21-53, 1986.

CREEMERS, Bert .P.M.; SCHEERENS, Jaap. (Eds.). Developments in school effectiveness research. **International Journal of Educational Research**, v. 13, p. 685, 1989.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha., 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DATNOW, Amanda; STRINGFIELD, Sam. **Working together for reliable school reform**. *Journal of education for students placed at risk*, v. 5, n 1, p. 183-204, 2000.

DICASTÉRIO para a Pastoral Juvenil Salesiana. **A Pastoral Juvenil Salesiana: quadro referencial**. Brasília: EDB, 2014.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar., 2002.

ELMORE, Richard F. **School reform from the inside out: policy, practice and performance**. Cambridge: Harvard education press, 2007.

ESTEVES, Vera Vergara. **Currículo**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed, Brasília: Liber livro editora, 2008.

FERRETTI, Celso. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, Michael G. Teachers as critical consumers of research. In: T.M. Tomlinson; A.C. Tuijnman (Eds.), **Education research and reform: An international perspective**. Paris: OECD, 1994. pp. 99-115.

FULLAN, Michael G.; HARGREAVES, Andy. **Change wars**. Bloomington: Solution tree press, 2009.

FULLAN, Michael G.; POMFRET, Alan. **Research on curriculum and instruction implementation**. *Review of Educational Research*, v. 47(1), 1977, p. 335-397.

FULLAN, Michael G. **The new meaning of educational change**. 5. ed. New York: Teachers College, Columbia University, 2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, pp.64-89.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GETZ, Judith Preissle; LeCOMPTE, Margaret D. **Ethnography and qualitative design in educational research**. New York: Academic Press, 1984.

GHANEM, Elie. Estudos de casos de inovação educacional. *In: GHANEM, Elie. **Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final.** v. 1. São Paulo, 2006.*

GIACQUINTA, Joseph. B.; BAUER, Jo A.; LEVIN, Jane E. **Beyond technology's promise.** New York: Cambridge University, 1993.

GIBBS, Graham. Using software in qualitative analysis. *In: U. Flick (Ed.), **The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis.** Thousand Oaks: SAGE, 2019, p. 277-294.*

GIROUX, Henry. **Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition.** Wesport: Bergin & Garvey, 2001.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of the grounded theory: strategies for qualitative research.** London: Wiedenfeld & Nicolson, 1968.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. *In: NÓVOA, Antonio (Coord). **As organizações escolares em análise.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, pp. 141-159.*

GLATTHORN, Allan; BOSCHEE, Floyd; WHITEHEAD, Bruce M. **Curriculum leadership: development and implementation.** Thousand Oaks: Sage publications, 2006.

GMAP UNISINOS – Grupo de pesquisa em modelagem para aprendizagem. **Tutorial Atlas.ti.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4RHc94p6cE&list=PLEZFLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=15&t=2302s>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GMAP UNISINOS – Grupo de pesquisa em modelagem para aprendizagem. **Tutorial Atlas.ti.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EoYYdFVCZyw&list=PLEZFLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=16&t=1446s>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35(4), 1995, p. 65-71.

GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie. **Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence.** Boston: Harvard Business Review press, 2012.

GOOD, Thomas L.; WEINSTEIN, Rhona S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. *In: NÓVOA, Antonio (Coord). **As organizações escolares em análise.** 3a. ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, pp. 77-98.*

GROSS, Neal Crasilneck; GIACQUINTA, Joseph; BERNSTEIN, Marilyn. **Implementing organizational innovations: a sociological analysis of planned educational change.** New York: Basic Books, 1971.

HARGREAVES, Andy. The Fourth Way of Change: Towards an Age of Inspiration and Sustainability. *In: FULLAN, M.G.; HARGREAVES, A. **Change wars.** Bloomington: Solution tree press, 2009.*

HARGREAVES, Andy.; FINK, Dean. **Sustainable leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

HARRIS, Alma. **Big change question**: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*. Vol. 10, 2009, p. 63-67.

HAVELOCK, Ronald G. **Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge**. Michigan: Ann Arbor, 1969.

HEIFETZ, Ronald; GRASHOW, Alexander; LINSKY, Marty. **Adaptive leadership**: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World. Boston: Harvard Business School Press, 2009.

HUBERMAN, Alan Michael. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

HUBERMAN, Alan Michael; MILES, Matthew B. **Innovation up close**. New York: Plenum, 1984.

HWANG, Sungsoo. Utilizing qualitative data analysis software: a review of Atlas.ti. **Social Science Computer Review**, Thousand Oaks, v. 26, n. 4, p. 519-527, 2008.

INSPETORIA MADRE MAZZARELLO. **Casa inspetorial**. Disponível em: <http://www.portalimm.com.br/pagina/casa-provincial->. Acesso: em 20 jan. 2019.

IRAMUTEQ. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 10 out. 2019.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KALPOKAITE, Neringa. **Foxy Atlas.ti 7 Tutorial**. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PLWZvdRXxeGVIA-xAEMIDrTgdhvqkd20Cv>. Acesso em: 28 nov.2019.

KALPOKAITE, Neringa. **Introducción a Atlas.ti 7 windows**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JprvFIBY5z4&list=PLEZFLcWEw-YvHNbSivQMOALYf_aaZqK8b9&index=5&t=2086s. Acesso em: 30 nov. 2019.

KANDEL, Isaac Leon. A nova modalidade de reforma educacional. *In*: KANDEL, Isaac Leon. **Uma nova era em educação**: estudo comparativo. Tradução de Clotilde da Silva Costa. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

KEGAN, Robert. **The Evolving Self**: Problem and Process. Em: *Human Development*. Cambridge: Harvard university press, 1982.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LINTON, Ralph. **O Homem, uma introdução à Antropologia**. 12 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIVINGSTON, J. Sterling. **Pigmalião na Gerência**. Harvard Business Review, edição especial, 2003, p. 69-76.

VAN LOOY, Luc. **A obra escolar salesiana**. Atos do Conselho Geral 355. São Paulo: Salesiana, 1996.

LOUIS, Karen Seashore; MILES, Matthew B. **Improving the urban high school: What works and why**. New York: Teachers College Press, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Cynthia Freitas de. **Apostila de Iramuteq**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017. (Material didático).

MELO, Cynthia Freitas de. 1. **Iramuteq – instalação**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SoOzKpSedgQ>. Acesso em: 30 set. 2019.

MELO, Cynthia Freitas de. 2. **Preparando banco de dados textuais do Iramuteq**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ygKct1ps_2Y&list=PLEZFLcWEw-YviVVp-isK24L5CgZrtiz98&index=2&t=7s. Acesso em: 01 out. 2019.

MELO, Cynthia Freitas de. 3. **Funcionamento do Iramuteq**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B-k6AatfIyM&t=10s>. Acesso em: 02 out. 2019.

MELO, Cynthia Freitas de. 4. **Estatísticas textuais no Iramuteq**. Disponível em: <https://bit.ly/2J9PS6P>. Acesso em: 04 out. 2019.

MELO, Cynthia Freitas de. 5. **Classificação hierárquica descendente**. Disponível em: <https://bit.ly/2VVYue5>. Acesso em: 05 out. 2019.

MELO, Cynthia Freitas de. 6. **Análise de especificidades e análise fatorial de correspondências (AFC)**. Disponível em: <https://bit.ly/30aovz0>. Acesso em: 06 out. 2019.

MELO, Cynthia Freitas de. 7. **Análise de similitude**. Disponível em: <https://bit.ly/2Hackuk>. Acesso em: 07 out. 2019.

MELO, Cynthia Freitas de. 8. **Iramuteq: nuvem de palavras**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=04GMBuyi-G8>. Acesso em: 08 out. 2019.

MELO, Cynthia Freitas de. 9. **Iramuteq: análise de matriz**. Disponível em: <https://bit.ly/2V970LG>. Acesso em: 09 out. 2019.

MENDES, A. M. **Escuta e ressignificação do sofrimento: o uso de entrevista e análise categorial nas pesquisas em clínica do trabalho**. In: II Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho da sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do

Trabalho (Org.), **Anais Eletrônicos**. Brasília. Disponível em <http://www.sbpot.org.br/iicbpot/anais.asp>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MERRIAM, Sharan. **Case study research in education: A qualitative approach**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MOZZATO, Anelize Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *In: RAC*, v. 15, n. 4, 2011, p. 731-747. Curitiba. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 25 out. 2019.

MUDANÇA. *In: DICIONÁRIO de sociologia*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MUHR, Thomas. ATLAS.ti: a prototype for the support of text interpretation. **Qualitative Sociology**, New York, v. 14, n. 4, p. 349-371, 1991.

NAJERA, Santiago. **Atlas.ti: marco teórico**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w3XpA9Dgk90&list=PLEZFLLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=28&t=434s>. Acesso em: 08 jan. 2020.

NANNI, Carlo. **O Sistema Preventivo de Dom Bosco, hoje**. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2014.

NÓVOA, Antonio. As organizações escolares em análise. *In: NÓVOA, Antonio (Coord). As organizações escolares em análise*. 3. ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p. 13-43.

NUNES, Juliane Vargas et al. A pesquisa qualitativa apoiada por *softwares* de análise de dados: uma investigação a partir de exemplos. *In: Fronteiras – estudos midiáticos*, vol. 19 n. 2, mai/ago. 2017.

OLARTE, Sergio. Atlas.ti para codificar entrevistas sugerido para investigaciones cualitativas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HXsejfVKkMs&list=PLEZFLLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=19&t=0s>. Acesso em: 06 jan. 2020.

PAPAY, John P. Refocusing the Debate: Assessing the Purposes and Tools of Teacher. Evaluation. **Harvard educational review**, vol. 82, n. 1, 2012, p. 123-141.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. Publicado inicialmente em **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, fev. 1987, p. 51-53. Publicado também em: PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PAYNE, Charles M. **So much reform, so little change: the persistence of failure in urban schools**. Cambridge: Harvard education press, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação**. Pinhais: Melo, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale Editora, 2009.

QUALITATIVE SHOP. **Generación y exploración de redes semánticas con Atlas.ti 7**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tnrIYggb64g&list=PLEZFLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=27&t=63s>. Acesso em: 09 jan. 2020.

RAMBAREE, K. Bringing rigour in qualitative social research: The use of CAQDAS. **University of Mauritius Research Journal**, 13, p. 1-15, 2007. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/umrj/article/view/130883/120461?frbrVersion=2>. Acesso em: 02 dez. 2019.

RIPLEY, Amanda. **Training Teachers to Embrace Reform**. Disponível em: http://feedproxy.google.com/~r/NewAmerica/~3/h4w4ajb26I/training_teachers_to_embrace_reform_71471. Acesso em 20 set. 2017.

ROCHA, Carlos Paleo da. **Atlas.ti video 1 parte 1**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OsTpUQGz_og&list=PLEZFLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=13&t=8s. Acesso em: 02 jan. 2020.

ROCHA, Carlos Paleo da. **Atlas.ti video 1 parte 2**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-DOgXca-48w&list=PLEZFLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=4&t=4s>. Acesso em: 02 jan. 2020.

ROCHA, Carlos Paleo da. **Atlas.ti video 1 parte 3**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8kGgZEheA8s>. Acesso em: 03 jan. 2020.

ROGERS, E. M.; Shoemaker, F.F. **Communications of innovations: a crosscultural approach**. London: Free press, 1971.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, Viviane Santos; SALVADOR, Pétala; GOMES, Andréa; RODRIGUES, Cláudia; Flávia Tavares, Kisma Alves, Manacés Bezerril. IRAMUTEQ nas pesquisas qualitativas brasileiras da área da saúde: *scoping review*. **Investigação Qualitativa em Saúde**//Investigación Cualitativa en Salud. Volume 2, p. 392-393, 2017.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T edições e treinamento, 2015.

SILVA JÚNIOR, Luis. Alberto; LEÃO, Marcelo. Brito Carneiro. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciênc. Educ.**, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000300715&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 12 dez. 2019.

SOUZA NETO, Rômulo Andrade de et al. Efeitos dos Softwares de Análise de Dados Qualitativos na Qualidade de Pesquisas. **Revista de administração contemporânea**. Curitiba, v. 23, n. 3, p. 373-394, Jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552019000300373&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 dez. 2019.

THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform**. Disponível em: https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

THURLER, Monica Gother. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THURLER, Monica Gother. **A Eficácia das Escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=008. Acesso em: 17 jul. 2017. Artigo publicado originalmente em CRAHAY M. (Org.). *Evaluation et nanlyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*. Paris/Bruxelles: De Boeck, 1994. p. 203-224.

TORRES, Rosa María. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: CÁRDENAS, L., RODRIGUEZ CÉSPEDES, A., TORRES, Rosa M. **El maestro, protagonista del cambio educativo**. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional, 2000, p. 161-312.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.790-805, set./dez. 2012.

UOL EDUCAÇÃO. **Escolas no Brasil tem menos tempo para ensino e mais bullying que a média**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/06/19/escolas-no-brasil-tem-menos-tempo-para-ensino-e-mais-bullying-do-que-media.htm?cmpid>. Acesso em 24 jun. 2019.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, Office of Elementary and Secondary Education, **No Child Left Behind: A Desktop Reference**. Washington, D.C., 2002.

VATANARTIRAN, Sinem e ÖRÜCÜ, Deniz. Who drives educational change: school or society? In: **European Journal of Business and Social Sciences**. V. 3, n. 4 , pp. 137-148, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ejbss.com/recent.aspx>. Acesso em 20 jan. 2019.

VAN VELZEN, Win G. et al. **Making school improvement work: a conceptual guide to practice**. ISIP-Book, 1. Leuven: Acco, 1985.

VIGANÓ, Egídio. **Carta do Reitor-mor: ACG 290**. São Paulo: Salesiana, 1978.

- VIGANÓ, Egídio. **Carta do Reitor-mor:** ACG 294. São Paulo: Salesiana, 1979.
- VIGANÓ, Egídio. **Nova educação:** ACG 337. São Paulo: Salesiana, 1991.
- VIGANÓ, Egídio. **Educação da fé na escola** in ACG 354. São Paulo: Salesiana, 1993.
- VECCHI, Juan Edmundo. **Teve compaixão deles:** novas pobreza, missão salesiana e significatividade. ACG 359. São Paulo: Salesiana, 1997.
- VELZEN, Boudewijn A. M. Van. **Pequenos passos rumo ao êxito para todos.** São Paulo: SE/APS, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=021. Acesso em: 17/07/2017.
- WIDEEN, M. **The struggle for change.** London: Falmer, 1994.
- WRIGHT, Steve. **ATLAS.ti 7: Overview.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JyC0aC8N3X4&list=PLEZFLLcWEw-YvHNbSivQMOALYfaaZqK8b9&index=29&t=654s>. Acesso em: 07 jan. 2020.

ANEXO 1

O PROJETO PRÁTICA EFICAZ

Rede Salesiana de Escolas – Inspetoria Madre Mazzarello

Belo Horizonte/MG

Prêmio Nacional de Gestão Educacional

R.A.S - Gerente de Educação Da Inspetoria Madre Mazzarello

1- PRÁTICA EFICAZ DE GESTÃO EDUCACIONAL: AVALIAÇÃO

INSTITUCIONAL: UM CAMINHO DE TRANSFORMAÇÃO E TRANSPARÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA, DE ATITUDES E DE VALORES.

1.1- Objetivo do Projeto Prática Eficaz

Qualificar os processos pedagógicos visando a melhoria dos resultados no âmbito acadêmico, nas atitudes e valores e na percepção que a comunidade educativa nutria sobre as escolas, percepção esta que se encontrava refletida dos indicadores disponibilizados pela Avaliação Institucional da Rede Salesiana de Escolas.

1.2- Condensado histórico do Projeto Prática Eficaz

A contribuição da Avaliação Institucional para o processo da educação é fornecer subsídios para uma análise formativa diagnóstica da realidade pedagógica de cada uma das instituições de ensino privadas da Inspetoria Madre Mazzarello – IMM – objetivando a melhoria dos processos educacionais. Participaram desta avaliação as oito escolas particulares da IMM.

A avaliação institucional aplicada nas escolas era constituída por três eixos. O primeiro eixo relacionava-se com o desempenho acadêmico dos discentes segundo a demonstração de habilidades e competências nas áreas de Leitura e Matemática em testes que eram aplicados uma vez ao ano no segundo semestre. Participavam da avaliação da aprendizagem os alunos do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos do 9º

ano dos anos finais do Ensino Fundamental e os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Ressalte-se desde já que a presente pesquisa ocupa-se exclusivamente desse primeiro eixo da Avaliação Institucional, ou seja, o foco é na proposta de mudança que visava melhorar os resultados do desempenho da aprendizagem dos alunos retratado nos indicadores apresentados pela Avaliação Institucional referente a essa dimensão.

O segundo eixo da avaliação constituía-se de um questionário que era respondido por todos os alunos a partir do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse instrumento tinha como finalidade abordar aspectos relativos às atitudes e valores e sobre a percepção dos próprios jovens face a essas questões em suas vidas e na instituição na qual estão inseridos. A resposta a esse questionário levantava 85 indicadores.

O terceiro eixo constava de um outro questionário que era encaminhado para colher as respostas e opiniões das famílias, dos alunos, dos professores e dos gestores cuja finalidade era apresentar a maneira como esses diversos grupos da comunidade educativa avaliavam e entendiam os serviços prestados pela escola em diversos âmbitos, bem como sua relação com a instituição. Esse último questionário levantava 43 indicadores.

A prática da Avaliação Institucional teve início nas escolas no ano de 2009. Nessa ocasião, as escolas tiveram pela primeira vez uma proposta unificada de avaliação institucional que envolvia toda a Rede Salesiana de Escolas, com mais de 115 instituições em todo o Brasil. Esse primeiro momento foi um ano de conhecimento do material e verificação da saúde das instituições. Todos os instrumentos da Avaliação Institucional eram aplicados em cada escola no mês de setembro e a escola recebia os resultados ou a devolutiva entre os meses de dezembro e janeiro.

O ano de 2010 foi o momento das deliberações. A primeira decisão levou a IMM e suas escolas a três perguntas que revelavam a intencionalidade de qualificar o ensino em nossas instituições; foram elas: Qual escola queremos? O nosso Projeto Pedagógico Pastoral atende às necessidades dos nossos alunos? A equipe gestora das escolas acompanha o processo acadêmico e a formação humano-cristã? Essas três perguntas foram entendidas como expressão do desejo subjacente a todo este processo, a saber, a melhora da qualidade dos processos pedagógicos nas escolas da IMM.

A segunda decisão foi verificar se existiam ou não dados suficientes para fazer uma avaliação da eficácia da prática associada a alguns aspectos tais como: a fidelidade ao trabalho desenvolvido a partir da proposta da Rede Salesiana de Escolas, a consonância entre o Projeto Pedagógico Pastoral e as exigências das plataformas de avaliação do Saeb, Pisa e

Enem, a reflexão sobre se a prática é vista como efetiva ou não efetiva de acordo com os descritos nos documentos oficiais do MEC e da Rede Salesiana de Escolas.

Já a terceira tomada de decisão referiu-se à definição de níveis de eficiência e ineficiência nos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas.

Em 2011, para contemplar os aspectos levantados e discutidos em 2010, sentiu-se a necessidade de elaborar, implantar e acompanhar os planos de ação com suas respectivas metas de desempenho da aprendizagem, tanto por parte da gerência de educação, quanto por parte da equipe educativa das escolas.

1.3- Público Alvo

O público alvo atingido englobava toda a comunidade educativa em seus diversos setores e representantes: Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Equipe Administrativa, colaboradores da escola, professores, alunos e pais de alunos de todos os segmentos educacionais.

1.4- Planos e Atividades desenvolvidas no Projeto

A Gerente de Educação da Inspeção Madre Mazzarello realizou uma análise e leitura detalhada de todos os relatórios fornecidos pela empresa que aplicou a Avaliação e que as escolas receberam com os resultados da mesma Avaliação Institucional. A partir desta leitura foram redigidos três relatórios, (seguindo o mesmo padrão de organização da empresa de avaliação) nos quais todas as escolas tinham seus dados tabulados, com o propósito maior de oferecer uma visão ampliada das nove instituições envolvidas em todos os aspectos previstos na Avaliação. Os três relatórios produzidos foram:

- Relatório N° 1 - Avaliação nas Áreas de Leitura e Matemática.
- Relatório N° 2 - Relatório de percepção da Escola pela Comunidade.
- Relatório N° 3 - Relatório de Atitudes e Valores.

No Relatório N° 1, a Avaliação Institucional fornecia uma visão do desempenho dos alunos de cada segmento em Leitura e Matemática. Os alunos tinham seu desempenho distribuído em quatro níveis segundo uma escala de proficiência, a saber: *avançado*, *proficiente*, *básico* e *abaixo do básico*. Cada um desses graus de proficiência foi usado para descrever os diferentes níveis que refletiam o *status* cognitivo dos alunos:

- *Nível Avançado:* indicava que os alunos nesse nível dominavam completamente os conteúdos bem como as competências esperadas para o seu estágio escolar e estavam aptos a utilizá-las em situações de maior complexidade.
- *Nível Proficiente:* indicando que os alunos nesse nível demonstravam sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades do ano que cursavam e podiam continuar com sucesso seus estudos nas etapas posteriores em que o ensino está organizado.
- *Nível básico:* apontava que os alunos nesse nível demonstravam domínio parcial dos conteúdos e das competências relativas ao seu ano de estudo, apresentando necessidade de melhorar seu desempenho.
- *Nível Abaixo do Básico:* demonstrava que os alunos nesse nível tinham conhecimentos rudimentares dos conteúdos e das competências que compunham as expectativas de sua aprendizagem, revelando grande insuficiência para o estágio escolar em que se encontravam.

Os alunos do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio realizavam uma prova de Língua Portuguesa na qual podiam ser verificados os seguintes aspectos na dimensão da leitura: enciclopédico, sistêmico, textual e linguístico. Já na dimensão dos tipos de gêneros textuais eram verificados o narrativo, o instrucional, o descritivo, o expositivo, o persuasivo, o expositivo-argumentativo, o argumentativo e o argumentativo-persuasivo.

Em Matemática a prova avaliativa contemplava a medida de domínio segundo as seguintes áreas: tema estruturador do pensamento matemático, algebrização e relação, espaço e forma, incerteza e quantidade, medida. As subcompetências em matemática que eram avaliadas abrangiam a reprodução, a conexão e a reflexão. Na situação de uso dos conhecimentos e competências matemáticas foram verificados os aspectos cotidiano, público e científico.

Para cada subcompetência era atribuído um valor percentual que podia atingir de 1% a 100%. Assim, baseados na análise dos dados desses valores percentuais que a Avaliação Institucional apresentava, os professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática estabeleciam metas específicas para cada subcompetência e construíam os planos de ação contendo o crescimento que se esperava atingir em cada um dos indicadores (conferir anexo).

A construção desses planos de ação obedecia algumas etapas:

1. Encontros de formação dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos com a Gerente de Educação da IMM durante todo o ano de 2010.

2. Os Coordenadores Pedagógicos tornavam-se multiplicadores do processo de formação junto ao corpo docente de suas respectivas escolas.
3. Visitas às instituições, durante as quais a Gerente de Educação acompanhava *in loco* a implementação e o desenvolvimento dos planos de ação.

Como parte deste processo de formação, Coordenadores Pedagógicos e Professores conheceram e apropriaram-se das matrizes de avaliações nacionais como Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb e Enem. Era importante conhecê-las, pois todas essas avaliações nacionais construídas segundo os mesmos parâmetros e diretrizes daquela avaliação da aprendizagem aplicada nas escolas da IMM. Todos os professores desde a Educação Infantil até o Ensino Médio tiveram acesso a esses instrumentos e entenderam a sua concepção. A partir daí, uma série de ações era estabelecida com a intenção de:

- verificar se o currículo da escola contemplava as habilidades requeridas nos instrumentos avaliativos citados acima;
- fortalecer o uso, com profundidade e propriedade, do material didático da Rede Salesiana de Escolas;
- oferecer uma cópia integral do Boletim Pedagógico que fazia parte do instrumento da Avaliação Institucional e a partir desse boletim fazer um levantamento dos descritores e verbos operatórios que eram utilizados nas avaliações;
- verificar as habilidades a serem trabalhadas para que os alunos desenvolvessem as competências correspondentes a cada uma delas;
- desenvolver um plano de trabalho para cada um dos componentes curriculares que possibilitassem o cumprimento das metas estabelecidas.

A IMM sabia com clareza que este projeto não mudaria tudo de forma imediata, sendo, portanto, um trabalho processual. No entanto, os bons resultados já se fizeram presentes nos relatórios que foram entregues às instituições ao final de 2011. As escolas da Inspeção Madre Mazzarello obtiveram um crescimento significativo em todas as subcompetências tanto em Matemática quanto em Leitura, sendo que 80% das metas estabelecidas pelos professores foram alcançadas em todas as escolas.

O Relatório Nº 2 referia-se à *Percepção da Escola pela Comunidade*, apresentando os resultados da percepção que alunos, pais, professores e gestores tinham sobre os diferentes setores e serviços prestados pela escola além de indicar como esses mesmos atores avaliavam sua relação com a instituição.

Esse instrumento continha dez seções:

- *1ª seção* – Apresentava a descrição do perfil sociocultural das famílias atendidas.
- *2ª seção* – Tratava do envolvimento dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos.
- *3ª seção* – Tratava sobre a dedicação dos alunos aos estudos e à diversão, bem como sobre seus hábitos de leitura e rotina de estudos.
- *4ª seção* – Trazia descritos vários indicadores de autopercepção da equipe de gestão da escola.
- *5ª seção* – Apresentava os indicadores de percepção da equipe de gestão, por parte dos alunos e dos professores.
- *6ª seção* – Apresentava os indicadores que tratavam das causas da dificuldade de aprendizagem dos alunos, segundo os professores.
- *7ª seção* – Apresentava indicadores de qualidade de ensino e dos processos escolares.
- *8ª seção* – Apresentava o nível de satisfação pessoal e profissional de alunos, professores e gestores.
- *9ª seção* – Apresentava a percepção dos pais sobre a qualidade geral da escola, como a capacidade de ensinar competências, o atendimento, a comunicação, a infraestrutura para o ensino e para outras atividades.
- *10ª seção* – Apresentava a importância atribuída pelos pais a outros aspectos da escola, como a capacidade de ensinar competências, o atendimento, a comunicação, a infraestrutura para o ensino e para outras atividades.

Todos os membros dos diversos grupos citados anteriormente responderiam a um questionário no qual essas dez seções sofriam um desdobramento em quarenta e três indicadores.

Para cada indicador a escola recebia uma nota de 0 a 10. Foi estabelecido pela Inspetoria que as escolas de excelência seriam aquelas que possuísem a nota igual ou maior a 8. Por sua vez, as escolas que apresentavam fragilidades seriam aquelas que apresentassem uma nota igual ou menor que 6,5.

Para cada indicador com a nota menor que 6,5 foi construído um plano de ação pela equipe gestora de cada instituição com sugestões dos professores. Esse plano era posteriormente socializado com toda a comunidade educativa (ver anexo).

Para exemplificar o crescimento que as escolas tiveram de 2010 para 2011, serão apresentados os gráficos de resultado de uma escola e um plano de ação (ver anexo).

Os indicadores estabeleciam um padrão normativo com base no qual verificava-se a eficácia dos objetivos juntamente com os impactos das ações da escola e avaliava-se a necessidade de interferência e mediação na realidade atual, construindo um diagnóstico e ajustando e redefinindo estratégias, metas e prioridades.

Mediante a análise e comparação dos dados dos anos de 2010 e 2011, a IMM pode verificar que as escolas tiveram uma significativa evolução em relação às suas próprias notas de desempenho também nesse nível. Constatou-se que as instituições deram início a um processo de crescimento. Ainda assim, todos os envolvidos tinham consciência de que não seria possível (nem era essa a expectativa) atingir a excelência de 8 pontos em todos os indicadores no período de um único ano. Entretanto, cada vez mais foi se fortalecendo a convicção na IMM e em suas escolas de que se estava trilhando um caminho promissor.

O Relatório N° 3 trazia como objetivo avaliar a internalização de atitudes e valores sobre determinados temas considerados de extrema importância no contexto social no qual as escolas da IMM estavam inseridas. Os valores e atitudes compreendiam majoritariamente elementos que configuravam o carisma salesiano. Para isso, os alunos respondiam a um questionário em sala de aula que levantava 85 indicadores. Esses indicadores abordavam aspectos relacionados com as atitudes dos alunos e procuravam identificar como eles percebiam o trabalho na instituição sobre:

- a tolerância e a educação para a tolerância;
- a igualdade entre os sexos e a educação para a igualdade;
- o meio ambiente e a educação ambiental;
- os efeitos nocivos das drogas e a educação para a saúde;
- os hábitos saudáveis e a educação sexual;
- a responsabilidade social e a consciência do amplo papel que deve ser desempenhado pela escola e pelos professores.

Os resultados das respostas dos alunos eram então organizados nas seguintes temáticas:

- desenvolvimento intelectual e preparação para o mercado de trabalho;
- vida em sociedade;
- agente de Valores;
- valores religiosos, morais, éticos e culturais;
- educação ambiental e sustentabilidade;
- ações solidárias;

- percepção sobre os processos escolares;
- agentes propagadores de valores.

Para cada indicador era então aferido um percentual que variava entre 1% e 100%. A Inspetoria convencionou então que as escolas consideradas como de excelência seriam aquelas que possuísem o percentual igual ou maior a 80% e as escolas consideradas como portadoras de fragilidades seriam aquelas que apresentassem um percentual menor ou igual ou menor a 65%. Foi utilizado, portanto, o mesmo critério do relatório anterior.

Para cada indicador com percentual abaixo de 65% era elaborado então em cada escola um plano de ação cuja intenção era melhorar a vivência dos alunos em valores e atitudes.

Toda a comunidade educativa tinha acesso aos planos de ação e era convidada a ajudar na sua efetivação.

As atividades desenvolvidas nas três dimensões – *Acadêmica, Percepção da Escola pela Comunidade e Atitudes e Valores* – eram direcionadas para a elaboração de planos de ação a partir de indicadores, tendo por objetivo a melhoria da qualidade das escolas da IMM em sua gestão global e pedagógica, especialmente.

2- ATUAÇÃO DA LIDERANÇA

2.1- Equipe envolvida com a prática

O papel fundamental para que essa prática fosse desenvolvida de maneira eficiente e eficaz foi a gestão compartilhada. Na Inspetoria Madre Mazzarello desenvolveu-se uma forma de gerir as unidades de ensino por meio da governança corporativa e vivenciou-se a gestão compartilhada. Participaram efetivamente desta prática a equipe gestora, que era composta pela Diretora Institucional, pela Diretora Pedagógica, pela Diretora Administrativo-Financeira, pelos Coordenadores Pedagógicos, pelos Coordenadores de Pastoral e pelos Orientadores Educacionais de cada escola. Participaram também ativamente os professores e os funcionários das escolas que colaboraram nos seus âmbitos de atuação, pois fazia parte da crença da Inspetoria que todos os que trabalham em uma “casa” salesiana são educadores e vivenciam o carisma salesiano cuja proposta pode ser sintetizada no binômio “educar evangelizando e evangelizar educando”.

2.2- Participação da Alta Direção

Como já foi indicado, todas as escolas compunham a Inspeção Madre Mazzarello. A IMM possui uma Diretora Presidenta da Província, um Conselho Provincial e um Conselho Fiscal. Além disso, a IMM conta com uma Diretoria Institucional constituída pela Diretora Institucional, pela Diretora Econômica, pela Gerente de Educação, pela Gerente de Administração, pela Assessora de Ação Social, pela Assessora de Pastoral e pelo Assessor de Tecnologia.

Todo este *staff* oferecia suporte e monitoria às escolas, garantindo as condições necessárias para que as práticas se efetivassem.

3- FOCO

O foco de trabalho era estabelecido tomando como ponto de partida os indicadores que a Avaliação Institucional levantava, para a partir desses indicadores construir planos de ações que fossem implementados, acompanhados e monitorados visando ao cumprimento das metas estabelecidas no plano elaborado pelo próprio grupo para a melhora da qualidade acadêmica, da percepção da escola pela comunidade e das atitudes e valores nas escolas.

3.1- Clientes

O cliente em questão eram os alunos e os pais dos alunos. Acreditava-se ser fundamental estabelecer vínculos entre a família e a escola para desta forma garantir uma instituição de qualidade acadêmica e pautada em valores para os alunos.

3.2- Docentes

Nesse processo, cabia aos professores criar planos de ação com objetivos e metas claras que levassem os alunos a desenvolver habilidades e construir competências. Também era do âmbito da competência dos docentes o comprometimento com as metas estabelecidas, com a realização dessas e com a *articulação com os colegas da área*³¹ para a efetivação de sua prática. Cabia, ainda, a esse grupo, trabalhar e refletir sobre o processo de construção e elaboração dos planos de ação considerando o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar sempre em busca de novas alternativas para práticas diferenciadas.

³¹ Grifo do autor da pesquisa.

3.3- Administrativo

Esse grupo era chamado a fazer o acompanhamento da escola no desenvolvimento dos planos de ação que contemplavam os indicadores da percepção da escola pela comunidade e das atitudes e valores na escola. *Articulava com os outros departamentos*³² buscando colaborar para atingir as metas propostas.

3.4- Área Econômico-Financeira

Esse setor apoiava a escola no desenvolvimento dos planos de ação correspondentes aos indicadores contemplados pelos relatórios da percepção da escola pela comunidade e das atitudes e valores na escola. Articulava com os outros departamentos na colaboração para atingir as metas propostas. Não houve custo financeiro além do previsto nas planilhas para a efetivação dessas práticas.

3.5- Acadêmica

Competia às Coordenações Pedagógicas e fortalecia a qualidade dos processos acadêmicos, tendo por objetivo desenvolver as habilidades e as competências cujos indicadores sinalizavam a existência de fragilidades a serem trabalhadas. Precisava ser pontual nas ações pedagógicas, formar e acompanhar o professor para gerir este novo instrumental: o Plano de ação. Possuía foco no resultado.

3.6- Comunidade

Todo esse processo visava dar maior visibilidade à qualidade acadêmica e às atitudes e valores desenvolvidas nas oito escolas da Inspeção Madre Mazzarello, tornando-as referência em educação nos estados de Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal.

³² Destaque do autor da pesquisa.

4- RESULTADOS

4.1- Formas de avaliação

a) ORGANIZAÇÃO PRÉVIA

Atualmente é fundamental que as escolas realizem uma Avaliação Institucional em larga escala. Isso garante uma mudança no trabalho e na rotina de gestores, professores e aproxima a família da instituição de ensino.

Partindo deste princípio e de toda a responsabilidade que uma escola possui, optou-se por fazer a Avaliação Institucional que fosse além das questões acadêmicas e que contemplasse, também, as atitudes e valores e a percepção da escola pela comunidade.

Verificou-se logo no primeiro ano que esta não poderia ser uma prática isolada e sim algo a fazer parte da cultura escolar das instituições da Rede Salesiana de Escolas. Todos os anos a avaliação é realizada, pois a RSE e a IMM acreditam que a educação não pode apoiar-se somente tendo foco no currículo mínimo, mas sim na qualidade e efetividade de seus diversos processos educativos, relacionados à gestão escolar, à prática pedagógica e ao ambiente de aprendizagem.

b) INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A Avaliação Institucional dos resultados da aprendizagem era composta por provas de Matemática e Língua Portuguesa para os alunos dos 5º ano do EFI, 9º ano do EFII e 3º ano do Ensino Médio. Os pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais respondiam a um questionário da *Percepção da Escola pela Comunidade* e os alunos, no horário de aula, respondiam a um questionário de *Atitudes e Valores*. Esses instrumentos eram aplicados uma vez por ano, no mês de setembro e as escolas recebiam a devolutiva no mês de dezembro do mesmo ano.

A Gerência de Educação construía, então, um mapeamento geral de todos os relatórios de todas as oito escolas para fazer o acompanhamento. Elaborava também o relatório dos resultados gerais em *Leitura e Matemática, Atitudes e Valores e Percepção da Escola pela Comunidade* por escola.

Durante a semana de planejamento no início do ano letivo, os professores construíam os planos de ação considerando os indicadores da Avaliação Institucional. Esses planos eram desenvolvidos e acompanhados durante o ano em questão.

A equipe gestora composta por Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de Pastoral e Orientadores Educacionais, elaboravam os planos de ação no início do ano, a partir das sugestões do grupo de professores sobre *Atitudes e Valores e Percepção da Escola pela Comunidade, sempre com base nos resultados obtidos nos referidos relatórios*³³. Esses planos de ação também eram desenvolvidos e acompanhados durante todo o ano.

4.2. Orçamento

Não existia um orçamento específico para o desenvolvimento da presente prática. O único custo envolvido estava no instrumento da Avaliação Institucional, cujo valor era subsidiado em 50% pela Rede Salesiana de Escola e os 50% restantes eram assumidos por cada escola. Esse custo já estava previsto na planilha orçamentária anual de cada escola. O valor era variável de acordo com o número de alunos de cada instituição de ensino.

4.3. Análise financeira

O objetivo desta prática não visava retorno financeiro, portanto este item não se aplicava a essa prática.

4.4. Indicadores acadêmicos

Sendo o resultado do trabalho de gestão aqui apresentado referente a oito escolas, optou-se, neste documento por apresentar os resultados de uma delas para melhor entendimento das estratégias e resultados. Os quadros mostram os percentuais em 2010 e 2011 e a meta que foi prevista para 2011. A maioria das metas chegou até mesmo a ser ultrapassada. Essa realidade se encontra também nas outras sete escolas da Inspeção Madre Mazzarello.

Resultados da ENS

³³ Destaque do autor da pesquisa.

Legenda:

X – Meta alcançada

X – Meta não alcançada

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NA ÁREA DE LEITURA 5º ANO EFI

Descrição	Leitura 5º Ano do Ensino Fundamental I			
	Tabela 11 – Medida de domínio			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Recuperação de informação	62%	78,5%	65%	X
Compreensão e interpretação	69%	81,4%	72%	X
Reflexão sobre a forma e conteúdo	61%	68,3%	65%	X
Descrição	Leitura 5º Ano do Ensino Fundamental I			
	Tabela 12 – Tipo Textual			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Texto Narrativo	67%	82,7%	70%	X
Texto Instrucional	58%	85,9%	61%	X
Texto Descritivo	63%	80,1%	65%	X
Texto Expositivo	58%	64,8%	61%	X
Texto Persuasivo	72%	80,5%	75%	X
Texto argumentativo	44%	53,2%	50%	X

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NA ÁREA DE MATEMÁTICA 5º ANO EFI

Descrição	Matemática 5º Ano do Ensino Fundamental I			
	Tabela 14 – Medida de domínio			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Reprodução	67%	82,3%	70%	X
Conexão	61%	75,2%	64%	X
Reflexão	61%	75,9%	65%	X
Descrição	Matemática 5º Ano do Ensino Fundamental I			
	Tabela 15 – Situação de uso			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Científica	60%	76,8%	63%	X
Cotidiana	72%	86,0%	75%	X
Pública	49%	65,1%	52%	X
Descrição	Matemática 5º Ano do Ensino Fundamental I			
	Tabela 16 – Tópico de conteúdo			

	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Quantidade e medida	64%	85,9%	67%	X
Espaço e Forma	58%	69,7%	61%	X
Incerteza	55%	71,8%	58%	X

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NA ÁREA DE LEITURA 9º ANO EFI

SUBCOMPETÊNCIA	Leitura 9º Ano do Ensino Fundamental II Tabela 11: Medida de Domínio, em percentual, segundo subcompetência de Leitura.			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Recuperação de informação	67%	83,4%	69%	X
Compreensão e interpretação	67%	78,9%	69%	X
Reflexão sobre a forma e o conteúdo	61%	84,3%	63%	X
TIPO TEXTUAL	Leitura 9º Ano do Ensino Fundamental II Tabela 12: Medida do Domínio, em percentual, segundo tipo textual.			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Narrativo	66%	82,6%	68%	X
Instrucional	65%	84,5%	67%	X
Descritivo	67%	88,9%	69%	X
Expositivo	67%	70,1%	69%	X
Persuasivo	65%	78,7%	67%	X
Expositivo-argumentativo	76%	76,8%	78%	X
Argumentativo	63%	72,7%	65%	X
Argumentativo-persuasivo	69%	57,3%	71%	X

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NA ÁREA DE MATEMÁTICA 9º ANO EFI

SUBCOMPETENCIA	Matemática 9º Ano do Ensino Fundamental I Tabela 14: Medida do Domínio, em percentual, segundo subcompetência, Matemática			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Reprodução	50%	83%	52%	X
Conexão	52%	76,5%	53%	X
Reflexão	40%	72,8%	43%	X
SITUAÇÃO DE USO	Matemática 9º Ano do Ensino Fundamental II Tabela 15: Medida do Domínio, em percentual, segundo situação de uso			

	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Científica	45%	67,6%	47%	X
Cotidiana	51%	85,2%	54%	X
Pública	51%	76,6%	52%	X
TÓPICO DE CONTEÚDO	Matemática 9º Ano do Ensino Fundamental II			
	Tabela 16: Medida do Domínio, em percentual, segundo tópico de conteúdo			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Quantidade e medida	50%	85,7%	52%	X
Espaço e forma	43%	67,1%	45%	X
Incerteza	53%	76,9%	55%	X
Algebrização e relação	42%	63,5%	45%	X

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NA ÁREA DE LEITURA 3º ANO EM

SUBCOMPETÊNCIA	Leitura 3º Ano do Ensino Médio			
	Tabela 11: Medida de Domínio, em percentual, segundo subcompetência de Leitura.			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Recuperação de informação	65%	75,9%	67%	X
Compreensão e interpretação	66%	76,3%	68%	X
Reflexão sobre a forma e o conteúdo	62%	83,3%	64%	X
TIPO TEXTUAL	Leitura 3º Ano do Ensino Médio			
	Tabela 12: Medida do Domínio, em percentual, segundo tipo textual.			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Narrativo	65%	76,0%	67%	X
Instrucional	63%	80,4%	65%	X
Descritivo	73%	77,3%	75%	X
Expositivo	66%	79,9%	68%	X
Persuasivo	61%	65,1%	63%	X
Expositivo-argumentativo	59%	85,7%	61%	X
Argumentativo	59%	76,2%	61%	X
Argumentativo-persuasivo	65%	Não teve	67%	Não teve

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NA ÁREA DE MATEMÁTICA 3º ANO EM

SUBCOMPETÊNCIA	Matemática 3º Ano do Ensino Médio			
	Tabela 14: Medida do Domínio, em percentual, segundo subcompetência, Matemática			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Reprodução	49%	77,8%	51%	X
Conexão	45%	74,2%	47%	X
Reflexão	36%	60,6%	38%	X
SITUAÇÃO DE USO	Matemática 3º Ano do Ensino Médio			
	Tabela 15: Medida do Domínio, em percentual, segundo situação de uso			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Científica	40%	67%	42%	X
Cotidiana	54%	54%	56%	X
Pública	46%	46%	48%	X
TÓPICO DE CONTEÚDO	Matemática 3º Ano do Ensino Médio			
	Tabela 16: Medida do Domínio, em percentual, segundo tópico de conteúdo			
	2010	2011	Meta prevista	Meta alcançada
Quantidade e medida	40%	58,4%	42%	X
Espaço e forma	40%	66,9%	42%	X
Incerteza	44%	68%	46%	X
Algebrização e relação	38%	72%	40%	X

4.5. Indicadores de produtividade e/ou de satisfação dos colaboradores - Em anexo.

4.6. Indicadores de satisfação de clientes – Em anexo.

4.7. Indicadores de captação de clientes – Não há indicadores relacionados ao aumento de captação de clientes.

4.8. Resultados obtidos junto à comunidade – Em anexo.

4.9. Outros indicadores de resultados organizacionais – Em anexo

5- LIÇÕES APRENDIDAS

Foram inúmeras as contribuições e lições aprendidas durante todo o processo de implementação e acompanhamento da Avaliação Institucional em busca da transformação e transparência nos processos educacionais.

Por parte das Diretoras das escolas vale a pena destacar o acompanhamento e o monitoramento de forma sistemática e o estabelecimento do planejamento, construindo também instrumentos para que esse acompanhamento se efetivasse e fosse legítimo. Motivaram e aumentaram o profissionalismo dos professores, criaram uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação e construíram com a equipe a visão de futuro das escolas. Além disso, reforçaram com a equipe que o cumprimento de metas é responsabilidade de todos, estabeleceram uma demanda de trabalho com foco nas metas e viram a importância de disponibilizarem todo o material de suporte (documentos), para o desenvolvimento do planejamento. Deram visibilidade e transparência às ações e seus resultados junto à comunidade como um todo com gerenciamento e otimização do tempo para a efetivação dos planos de ação. Por fim, mas não menos importante, constataram a importância de conhecer e entender os processos pedagógicos.

Os professores, por sua vez, reconheceram que a formação do aluno é responsabilidade de todas as disciplinas de todas as séries, desde o momento em que o aluno ingressa em uma das escolas da IMM com dois anos de idade. O planejamento bem feito, o conhecimento e o domínio das habilidades e competências que os alunos têm de adquirir em cada etapa escolar são fundamentais no processo de aprendizagem. A importância da reflexão na ação foi claramente reconhecida. Foi construindo os planos de ação que muitos professores revisaram a sua prática e aprofundaram a concepção e estrutura do material didático da Rede Salesiana de Escolas e a partir daí aprenderam a construir metas e a trilhar caminhos para atingi-las. O reconhecimento e a valorização do trabalho dos colegas de profissão também se estabeleceram.

É importante pontuar que todos, tanto a equipe gestora, quanto os professores apropriaram-se e já dominam a ferramenta de gestão fundamental em qualquer planejamento estratégico: o Plano de Ação. Fazem leituras de gráficos e estabelecem metas com propriedade e legitimidade. Cada um, em seu papel, assumiu as escolas em que atuam e realizaram o que se propuseram com maestria.

6- AÇÕES DE CONTINUIDADE

Como a Inspeção Madre Mazzarello possui escolas em várias cidades, investir-se-á em formações virtuais, mas o presencial ainda continuará existindo.

Dar-se-á continuidade à formação da biblioteca específica da equipe gestora nos encontros de formação, quando a IMM entrega um livro da área educacional para cada participante: Diretoras, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais.

A presença da Gerente de Educação nas escolas junto à equipe gestora já está garantida no calendário de 2012.

A Avaliação Institucional já faz parte da cultura escolar em nossas instituições. O processo de avaliação é permanente, contínuo e formativo.

As ações que irão permear esse processo são a análise constante dos indicadores e a revisão de metas, com realinhamento de condutas, desenho de novas estratégias e fortalecimento das escolas como agentes de mudança.

É importante pontuar que *a formação continuada da equipe gestora e dos professores faz toda a diferença no processo e é o fator primordial para o êxito de toda e qualquer estratégia em uma instituição de ensino*³⁴. É nesta formação que são trabalhadas as bases que levam ao reconhecimento de erros, reordenação de rotas e alcance do sucesso.

³⁴ Destaque do autor.

ANEXO 2 -- APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA



UFSCAR – UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gestão da mudança educacional nas escolas da Inspeção mãe Mazzarello: melhoria no rendimento da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental II.

Pesquisador: José Ronaípe das Neves Machado

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 07067119.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.298.313

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Gestão da mudança educacional nas escolas da Inspeção mãe Mazzarello: melhoria no rendimento da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental II" foi bem estruturado em revisão bibliográfica e em concepção metodológica, demonstrando sua relevância para a área de conhecimento.

Objetivo da Pesquisa:

Quanto ao objetivo, o pesquisador esclarece no projeto e TCLE que "O objetivo desse estudo é buscar identificar e interpretar criticamente as condições que possibilitam a eficácia de uma proposta de mudança educacional no nível da escola, indicando respostas para a seguinte questão: quais as condições e fundamentos da eficácia do processo da gestão da mudança na escola? Dessa maneira, essa pesquisa pretende contribuir para a análise e para o desenvolvimento de políticas de mudança educacional, apontando respostas para as questões a seguir: (a) quais as premissas e pressupostos das diferentes teorias e modelos de mudança educacional? (b) Quais as relações entre gestão da mudança educacional e melhoria do processo de ensino e aprendizagem? (c) Qual o papel a ser exercido pelos professores e pela liderança educacional no nível da escola no processo de mudança na educação? (d) Qual a importância de se considerar as várias etapas envolvidas no processo de mudança educacional (iniciação, implantação, institucionalização) em vista de sua sustentabilidade e eficácia? (e) Qual a relevância da participação dos vários membros da organização escolar na gestão do processo de mudança educacional?"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os benefícios, o pesquisador afirma que “Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da gestão da Educação, para a compreensão do processo da mudança, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe nas escolas.”

Quanto aos riscos, o pesquisador afirma que “As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, cansaço e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações e talvez dificuldade em recordar os eventos e processos localizados a uma certa distância no tempo. Diante dessas situações, você terá garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo solicitar ou fazer intervalo a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar os itens “recomendações” e “conclusões e/ou pendências” feitos pelo relator deste CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória contemplam as orientações dadas pelas Resoluções 466/2012 e/ou 510/2016 e foram complementados de acordo com as solicitações de pareceres anteriores deste CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com base nos documentos apresentados e texto descrito, solicita-se:

- Com o fim da pesquisa, apresentar o relatório final na conclusão de sua pesquisa, apresentando os documentos comprobatórios anexados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1261546.pdf	12/04/2019 17:04:04		Aceito
Outros	carta_autorizacao_imm.pdf	12/04/2019 17:03:01	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSORES.docx	10/04/2019 11:26:39	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito
Outros	ENTREVISTA_GESTORA_EDUCACIONAL.docx	10/04/2019 11:24:44	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito
Outros	entrevista_diretora.docx	10/04/2019 11:23:39	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL.docx	10/04/2019 11:23:08	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito
Outros	carta.docx	10/04/2019 11:18:40	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.novo.doc	10/04/2019 11:15:55	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	22/03/2019 11:34:23	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto3.pdf	07/01/2019 15:10:43	José Ronaípe das Neves Machado	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 02 DE MAIO DE 2019

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A GESTORA EDUCACIONAL DA IMM

Apresentação

O presente roteiro de questões para entrevista faz parte da realização da pesquisa de doutorado sobre GESTÃO DA MUDANÇA EM ESCOLAS DA INSPETORIA MADRE MAZZARELLO. A pesquisa é feita na Universidade Federal de São Carlos (PPGE), sob orientação do professor doutor Celso Luiz Aparecido Conti.

O propósito dessa pesquisa e das entrevistas nela incluídas é analisar a condução dos processos de mudança na escola de educação básica a fim de evidenciar as condições ou elementos que favoreceram o processo de gestão da mudança.

A participação na pesquisa das pessoas que estiveram envolvidas na proposta de mudança nas escolas é fundamental para que se construa um corpo de informações e dados que serão analisados posteriormente e se produza conhecimento que colabore para o avanço no entendimento da gestão dos processos de mudança em educação.

A todos que participarem da pesquisa está garantido o anonimato sob todas as formas, além da segurança a respeito das informações que forem apresentadas.

Agradeço desde já pela sua disponibilidade em colaborar e participar deste estudo.

A) INTRODUTÓRIAS

1. O que motivou a elaboração dessa proposta?
2. Que processos de comunicação foram usados para divulgar a proposta em nível inspetorial?
3. Quem foi envolvido e participou da criação e do planejamento do projeto?
4. Como aconteceu a preparação e o envolvimento dos Pais, Professores, alunos e diretores?
5. Como os dados foram reunidos e comunicados? Como foram medidos?

B) CONTEXTO, CULTURA ORGANIZACIONAL, ADAPTAÇÕES LOCAIS

- 1) De que forma o contexto social, político e organizacional das escolas influenciou na elaboração e implementação da proposta?
- 2) Houve adaptações a serem efetuadas nos diferentes contextos locais das escolas? Quem as indicava, caso tenham havido? Surgiu a necessidade de algum outro tipo de adaptação ou reorganização estrutural nas escolas?

C) SUPORTE, RELAÇÕES ENTRE INSPETORIA E ESCOLAS, TROCA DE EXPERIÊNCIAS

- 1) Qual o nível de autonomia atribuído às escolas?
- 2) Como acontecia assistência da equipe de animação da inspetoria?
- 3) Houve estratégias para favorecer, facilitar e promover a colaboração e cooperação entre os professores e também entre as escolas em torno da proposta?

D) DIRETORES

- 1) Como os diretores foram chamados a atuar na implementação? (Motivar, conversar, fornecer recursos)
- 2) Acontecia alguma forma de envolvimento do diretor com a prática dos professores na sala de aula?

E) FORMAÇÃO, CAPACITAÇÃO E AVALIAÇÃO DOCENTE

- 1) A proposta continha ações e programas para melhorar a prática, os conhecimentos e as habilidades dos professores, equipes e diretores relacionados com a aprendizagem dos alunos?
- 2) Foi estabelecida alguma forma de acompanhamento da prática pedagógica dos professores, a fim de estabelecer relações entre melhoria nos resultados nas avaliações dos alunos e melhoria no processo de ensino e aprendizagem?

F) CONTINUIDADE DA PROPOSTA

1. O que você considera que aprendeu a respeito *da condução da mudança*?
2. Quais foram os principais obstáculos ao longo do processo? Você indicaria alguns fatores que dificultaram fortemente o alcance dos objetivos?
3. O que funcionou melhor e mais contribuiu para a efetivação da proposta? Você indicaria alguns fatores que contribuíram mais significativamente para o alcance dos objetivos?
4. Quais os ganhos e benefícios percebidos para a escola e a rede ao longo da implantação e realização da proposta?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS DIRETORES E COORDENADORES

Apresentação

O presente roteiro de questões para entrevista faz parte da realização da pesquisa de doutorado sobre GESTÃO DA MUDANÇA EM ESCOLAS DA INSPETORIA MADRE MAZZARELLO. A pesquisa é feita na Universidade Federal de São Carlos (PPGE), sob orientação do professor doutor Celso Luiz Aparecido Conti.

O propósito dessa pesquisa e das entrevistas nela incluídas é analisar a condução dos processos de mudança na escola de educação básica a fim de evidenciar as condições ou elementos que favoreceram o processo de gestão da mudança.

A participação na pesquisa das pessoas que estiveram envolvidas na proposta de mudança nas escolas é fundamental para que se construa um corpo de informações e dados que serão analisados posteriormente e se produza conhecimento que colabore para o avanço no entendimento da gestão dos processos de mudança em educação.

A todos que participarem da pesquisa está garantido o anonimato sob todas as formas, além da segurança a respeito das informações que forem apresentadas.

Agradeço desde já pela sua disponibilidade em colaborar e participar deste estudo.

Diretora:

Coordenador:

QUESTÕES GERAIS

- 1) Que processos de comunicação foram usados para divulgar a proposta?
- 2) Como aconteceu a preparação e o envolvimento dos Pais, Professores, alunos e diretores?
- 3) Como os dados foram comunicados?
- 4) A proposta continha ações e programas para melhorar a prática, os conhecimentos e as habilidades dos professores, equipes e diretores relacionados com a aprendizagem dos alunos?
- 5) Foi estabelecida alguma forma de acompanhamento da prática pedagógica dos professores, a fim de estabelecer relações entre melhoria nos resultados nas avaliações dos alunos e melhoria no processo de ensino e aprendizagem?
- 6) Como acontecia assistência da equipe de animação da inspetoria?
- 7) Houve estratégias para favorecer, facilitar e promover a colaboração e cooperação entre os professores e também entre as escolas em torno da proposta?
- 8) O que você considera que aprendeu a respeito *da condução da mudança*?

- 9) Quais foram os principais obstáculos ao longo do processo? Você indicaria alguns fatores que dificultaram para que a mudança acontecesse?
- 10) O que funcionou melhor e mais contribuiu para a efetivação da proposta? Você indicaria alguns fatores que contribuíram mais significativamente para que a mudança acontecesse?
- 11) Quais os ganhos e benefícios percebidos para a escola e a rede ao longo da implantação e realização da proposta?
- 12) Poderia apontar alguns sinais que indicam a continuidade do projeto?

ESPECÍFICAS

- 1) Houve adaptações (de estrutura física ou pedagógica) a serem efetuadas nos diferentes contextos locais das escolas? Surgiu a necessidade de algum outro tipo de adaptação ou reorganização estrutural nas escolas?
- 2) Quais os principais grupos de pessoas envolvidos na implementação da proposta?
- 3) De que forma se deu o envolvimento dos professores?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS PROFESSORES

Apresentação

O presente roteiro de questões para entrevista faz parte da realização da pesquisa de doutorado sobre GESTÃO DA MUDANÇA EM ESCOLAS DA INSPETORIA MADRE MAZZARELLO. A pesquisa é feita na Universidade Federal de São Carlos (PPGE), sob orientação do professor doutor Celso Luiz Aparecido Conti.

O propósito dessa pesquisa e das entrevistas nela incluídas é analisar a condução dos processos de mudança na escola de educação básica a fim de evidenciar as condições ou elementos que favoreceram o processo de gestão da mudança.

A participação na pesquisa das pessoas que estiveram envolvidas na proposta de mudança nas escolas é fundamental para que se construa um corpo de informações e dados que serão analisados posteriormente e se produza conhecimento que colabore para o avanço no entendimento da gestão dos processos de mudança em educação.

A todos que participarem da pesquisa está garantido o anonimato sob todas as formas, além da segurança a respeito das informações que forem apresentadas.

Agradeço desde já pela sua disponibilidade em colaborar e participar deste estudo.

- 1) Que processos de comunicação foram usados para divulgar a proposta.
- 2) Como aconteceu a preparação e o envolvimento dos Professores e alunos?
- 3) Como os dados ou resultados do projeto foram comunicados?
- 4) A proposta continha programas para melhorar a prática, os conhecimentos e as habilidades dos professores relacionados com a aprendizagem dos alunos?
- 5) Foi estabelecida alguma forma de acompanhamento da prática pedagógica dos professores em sala de aula, a fim melhorar a aprendizagem dos alunos?
- 6) Como acontecia assistência aos professores por parte da equipe gestora da escola (direção e coordenação)?
- 7) Foram criadas oportunidades ou momentos para favorecer a partilha de experiências e a colaboração entre os professores?
- 8) O que você considera que aprendeu a respeito *da condução de um processo de mudança*?
- 9) Quais foram os principais obstáculos ao longo do o processo? Você indicaria alguns fatores que dificultaram fortemente que a mudança acontecesse?
- 10) O que funcionou melhor e mais contribuiu para a efetivação da proposta? Você indicaria alguns fatores que contribuíram mais significativamente para que a mudança acontecesse?
- 11) Poderia apontar alguns sinais que indicam a continuidade do projeto?

ESPECÍFICAS

- 1) Como você analisa o comprometimento e apoio (psicológico e com recursos) dos diretores e coordenadores com relação à proposta?
- 2) A escola deixou claro quais objetivos deveriam ser buscados?
- 3) O que sofreu maior mudança na sua prática em sala de aula e na escola?

atores não se reconhecem nas decisões tomadas, eles aderem frouxamente, resistem silenciosamente ou mesmo protestam publicamente. *Onde se amparam, então, as condições de possibilidade de êxito na mudança?* Vale a pena impor mudanças *contra* os atores sem antes ter se dado ao trabalho de trabalhar as propostas de reformas *com* os sujeitos, num esforço de elaborar e implementar decisões *com* os atores envolvidos, tão profundamente quanto possível? Quando decisões são assumidas coletivamente, elas resistem com maior força do que as que são tomadas por indivíduos isolados. O caminho da mudança é complexo e desafiador, incluindo a necessidade de sempre partir da realidade concreta em que se encontram a sociedade e a escola, a fim de criar as condições para que a mudança aconteça, suprimindo eventuais necessidades e capacitando as pessoas na direção do que se pretende. Toda mudança constrói-se apoiada na realidade existente.

Você foi selecionado (a) por ser educador efetivo da Rede de escolas da Inspeção Madre Mazzarello, onde o estudo será realizado. Você é convidado a responder uma entrevista ou questionário semiestruturado com tópicos sobre diversos aspectos que envolveram o projeto de melhoria da aprendizagem dos alunos na escola.

A entrevista ou questionário será individual e realizado no próprio local de trabalho, preferencialmente. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, cansaço e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações e talvez dificuldade em recordar os eventos e processos localizados a uma certa distância no tempo. Diante dessas situações, você terá garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo solicitar ou fazer intervalo a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da gestão da Educação, para a compreensão do processo da mudança, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe nas escolas. As escolas da IMM receberão material referente aos resultados finais da pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. Entretanto, todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcida no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes na publicação do estudo, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. O material e os dados obtidos na pesquisa serão utilizados *exclusivamente para a finalidade prevista* no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (71) 99405-0805.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto será aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br