



SUSTENTABILIDADE EM PROGRAMAS EDUCACIONAIS: fatores para a sua construção

Telma Vinha, Maria Suzana de S. Menin,
Cesar Augusto Amaral Nunes, Ana Maria Falcão de Aragão,
Adriana R. Braga, Adriano Moro,
Luciene R. Paulino Tognetta, Warley G. Corrêa

**Sustentabilidade em
Programas Educacionais:
fatores para sua construção**

Sustentabilidade em Programas Educacionais: fatores para sua construção

Telma Vinha – FE – Unicamp
Maria Suzana de S. Menin – FCT – UNESP – Presidente Prudente
Cesar Augusto Amaral Nunes – GEDDEP- IdeA - Unicamp
Ana Maria Falcão de Aragão – FE – Unicamp
Adriana R. Braga – EFLCH – Unifesp-Guarulhos
Adriano Moro – GEPEM - Unesp/Unicamp e FCC
Luciene R. Paulino Tognetta – FCL – Unesp - Araraquara
Warley G. Corrêa – GEPEM - Unesp/Unicamp

Apoio:



Financiamento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, em conformidade com a Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018.



**Telma Vinha | Maria Suzana de S. Menin |
Cesar Augusto Amaral Nunes | Ana Maria Falcão de
Aragão | Adriana R. Braga | Adriano Moro |
Luciene R. Paulino Tognetta | Warley G. Corrêa**

**Sustentabilidade em
Programas Educacionais:
fatores para sua construção**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Telma Vinha; Maria Suzana de S. Menin; Cesar Augusto Amaral Nunes; Ana Maria Falcão de Aragão; Adriana R. Braga; Adriano Moro; Luciene R. Paulino Tognetta; Warley G. Corrêa

Sustentabilidade em Programas Educacionais: fatores para sua construção.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 113p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1355-2 [Digital]

1. Sustentabilidade. 2. Programas educacionais. 3. Educação brasileira. I. Título.

CDD – 370

Capa: Taís Pileggi

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Valdemir Miotello

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SUSTENTABILIDADE EM PROGRAMAS EDUCACIONAIS	11
CONTEXTUALIZAÇÃO	11
FATORES RELACIONADOS À SUSTENTABILIDADE	16
1. Condições básicas	16
2. Considerações pela cultura das instituições educativas	17
3. Promoção do engajamento coletivo	18
4. Gestão e lideranças como agentes e beneficiárias	22
5. Desenvolvimento de capital profissional	25
6. Construção de um clima positivo	31
7. Estabilidade dos profissionais-chave e de políticas públicas e planejamento das mudanças	33
8. Avaliação integrada	35
9. A coerência interna do sistema e da escola como eixo integrador	38
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FATORES E APRESENTAÇÃO DA MATRIZ	41
CAPÍTULO 2 - MATRIZ DE SUSTENTABILIDADE DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS	45
REFERÊNCIAS	109

APRESENTAÇÃO

Ao longo de nossas pesquisas, desenvolvemos inúmeros projetos e programas em escolas. Um deles, “A convivência ética na escola”, foi implementado em 10 escolas municipais de séries finais do Ensino Fundamental, em duas cidades do estado de São Paulo. Tratava-se de um programa de formação docente e de propostas de transformações na escola com ações diferenciadas e complementares entre si, visando a melhoria da qualidade da convivência escolar e do processo de resolução dos conflitos, e favorecendo a construção de um clima escolar positivo (Vinha *et al.*, 2017). As avaliações desse programa indicaram a diminuição das situações de violência e intimidação, a melhoria expressiva na qualidade das relações interpessoais, a presença de intervenções mais construtivas diante dos conflitos, ampliação da participação de estudantes no processo de elaboração das regras e na discussão dos problemas que vivenciavam na escola. A convivência passou a ser pensada como mais propositiva do que reativa, como ocorria antes da implantação do programa (Vinha; Nunes; Moro, 2019). Contudo, nos deparamos com inúmeras dificuldades, entre elas a alta rotatividade de profissionais das unidades escolares, o que contribuiu para baixa sustentabilidade das transformações ocorridas.

Por meio de entrevistas realizadas com docentes e integrantes da equipe gestora, alguns meses após o encerramento do programa, Zechi (2020) identificou que se mantiveram mudanças em posturas individuais dos profissionais que participaram, todavia os procedimentos institucionais implementados, como as assembleias de classe e as Equipes de Ajuda, já não eram realizados por todas as escolas e nem com a mesma frequência, diminuindo paulatinamente. A continuidade das ações nessas instituições não foi fomentada pela Secretaria Municipal de Educação após a saída dos pesquisadores. Entre as recomendações do estudo foi destacada a necessidade de

desenvolver melhor articulação do programa com as instâncias superiores (Secretarias de Educação) e um maior tempo de acompanhamento e apoio às escolas, de forma a consolidar as mudanças de cultura.

A análise do que ocorreu com esse programa, assim como em outros que acompanhamos, fortaleceu a necessidade de aprofundarmos nossos estudos sobre sustentabilidade. Muitas vezes, o foco principal está em formações, e as questões relacionadas às transformações coletivas e à sustentabilidade dessas transformações nem sempre são devidamente contempladas no desenho e na implementação dos programas ou projetos.

Em vista disso, desenvolvemos esse estudo¹ que teve como objetivo identificar, analisar e organizar fatores² que interferem na sustentabilidade de programas educacionais que visam a melhoria educativa, sendo promotores de mudança de cultura e de um processo de avanço contínuo. Focalizamos a escola propriamente dita e o sistema educacional público como um todo, considerando a integração entre as instâncias: Secretarias, Regionais e unidades escolares.

Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica, almejando identificar e selecionar as principais fontes de referência sobre sustentabilidade na educação. A busca bibliográfica nacional e internacional foi desenvolvida, empregando descritores em português e inglês da produção científica de 1990 até 2020. Os 585 estudos selecionados, entre artigos, teses e dissertações, foram planilhados para subsidiar a identificação de variáveis associadas à sustentabilidade e sua ocorrência em diversos espaços ou níveis das instituições ligadas à educação. Além disso, foram identificadas obras dos autores mais mencionados e que são referências em

¹ Pesquisa desenvolvida com a cooperação do Instituto de Estudos Avançados (IdEA) da Unicamp e do Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação (CPTE) do Instituto Unibanco.

² O conceito de fatores utilizado neste e-book concerne a condições ou elementos que, em seu conjunto, contribuem ou influenciam a obtenção de um resultado. Não estamos nos referindo, portanto, à Análise Fatorial.

transformação em sistemas escolares, programas de educação, avanço contínuo e sustentabilidade. Deu-se especial atenção às produções que se referiam aos sistemas e ações da gestão, mais do que às dirigidas somente aos docentes.

A intenção, nesse estudo, não foi de analisar um programa específico ou realizar confrontos teóricos, mas elucidar, de forma didática, os fatores que interferem na sustentabilidade de programas, procurando traduzir a complexidade de tais questões. Com essa intenção, este e-book é composto por apenas dois capítulos. No primeiro, contextualizamos o tipo de programas educacionais que nos referimos e o conceito de sustentabilidade adotado. Com base na análise da literatura, organizamos e descrevemos nove fatores interrelacionados que influenciam tanto a eficácia quanto a sustentabilidade de um programa. No segundo capítulo, propomos uma sistematização desses fatores, na forma de uma Matriz, em que também são detalhados os elementos que a compõem e os efeitos identificados nas pesquisas.

O conjunto de fatores e de informações contidas na Matriz pode se caracterizar como condições ideais e sabemos que nenhum programa os contempla em sua totalidade, todavia a abrangência e as particularidades desses fatores podem colaborar ao se desenhar, implementar e avaliar programas, promovendo uma maior sustentabilidade.

As autoras e os autores

CAPÍTULO 1 - FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SUSTENTABILIDADE EM PROGRAMAS EDUCACIONAIS

CONTEXTUALIZAÇÃO

Um programa educacional é uma intenção deliberada para pôr em prática uma política ou uma ideia, num determinado período, por meio do apoio, mais ou menos institucionalizado, de uma ou mais estruturas ou departamentos do Estado. Ele está associado a uma reforma ou a uma inovação e serve como meio de aprendizado tanto para os beneficiários quanto para a sociedade em geral (Fernandes, 2011; Kushner, 2002). Um programa pode reunir vários projetos ou integrar uma variedade de atividades educacionais para atingir um objetivo final abrangente, podendo durar anos, sem necessariamente ter uma data de término. Diferente dos programas que estão, de certo modo, mais enraizados e institucionalizados na administração do Estado, os projetos possuem estruturas menos formais, são temporários e, como tal, não chegam a integrar-se plenamente nas lógicas e nas rotinas de funcionamento da administração pública (JCSEE, 1994).

Quando se desenha um programa evidencia-se uma concepção de escola, de educação e/ou de melhoria educacional. Consideramos que a educação escolar deve ir além de aprendizagens acadêmicas, mas analisar o que é bom para os indivíduos e para a sociedade, buscando manter as altas expectativas para todos os alunos, tanto em seu desempenho escolar, como na “conexão na vida”, ou seja, o “bem-estar humano” e da sociedade (Fullan; Gallardo, 2020). Nessa perspectiva, a melhoria educacional pode ser compreendida como processos simultâneos e recorrentes pelos quais uma escola e sua comunidade otimizam o desenvolvimento integral de seus alunos, aumentando a qualidade da instituição como um todo, assim como de seu corpo docente.

Na área da Educação, é preciso que um programa ou política seja implementado em médio ou longo prazo, para que ocorram melhorias efetivas de diversos aspectos, como na redução das desigualdades de desempenho, na qualidade de gestão ou da convivência. A sustentabilidade de um programa ou inovação é um aspecto fundamental nos processos de melhoria para gerar impacto ao longo do tempo, em dimensões nas quais a intervenção específica e pontual não é suficiente para transformações profundas (Bellei *et al.*, 2020).

Não raro, após o término das ações de apoio da agência externa ou do financiamento de tais programas, constata-se, com o tempo, a descontinuidade de processos ou dos resultados alcançados. Savaya e colaboradores (2009) indicam que 80% dos programas continuam por cerca de um ano após a finalização; mas, em 60% deles, sua sustentabilidade se interrompe logo nos anos seguintes.

A sustentabilidade de um programa caracteriza-se como um conceito polissêmico (Hutchinson, 2010; Savaya *et al.*, 2009), geralmente compreendido como: preservação dos resultados de um programa; institucionalização de práticas ou procedimentos que vêm de um programa externo e se tornam parte integrante das instituições; manutenção dos seus benefícios, por meio do desenvolvimento de maior capacidade da comunidade; ou, ainda, potencial de um programa em multiplicar-se além das unidades onde foi implantado. O que se pretende tornar sustentável também dependerá do tipo e da complexidade do problema que está sendo enfrentado e de seus objetivos. Quando se pretende criar uma política, ou lei, por exemplo, a sustentabilidade se relaciona ao tempo de sua validade e se ela realmente é aplicada. Se o objetivo é a proposição de novos processos de funcionamento, por exemplo, a sustentabilidade pode estar relacionada à verificação se foram implementados como previsto, se são eficientes e se perduram. Todavia, se o que se busca é o fomento de uma comunidade que decide junto, aprende, experimenta, cria, compartilha novas soluções, ampliando sua crença na eficácia coletiva num movimento de melhoria contínua, a sustentabilidade do

programa se relaciona à mudança de cultura, ao desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, ao fortalecimento de processos de colaboração para estabelecer metas, planejar, usar dados, aprender e transformar.

Um programa focado em melhorias sustentáveis precisa conhecer e atuar nos elementos da cultura institucional a que se refere, considerando seus pressupostos básicos, tradições, normas, concepções, valores, hábitos, artefatos e processos que são partilhados pelos membros da instituição e que influenciam o seu funcionamento. Os elementos da cultura revelam a forma como as coisas são feitas, sua identidade e ideologia. A transformação de uma cultura, por um programa, implica em atuações sistêmicas, ou seja, nas tradições, concepções, crenças e práticas (Hinde, 2004).

Nem sempre um programa se vale de processos que geram transformações na cultura, e isso pode ser percebido quando, diante de novos problemas na instituição-alvo, a discricionariedade e modos de resolução dos integrantes continuam a refletir suas antigas crenças e práticas – ou ocorreram apenas modificações de âmbito individual ou de um certo grupo, mas não coletivo. Programas que focam na formação dos profissionais, como as trilhas formativas e cursos temáticos, são exemplos dessa situação: podem contribuir nas mudanças de paradigmas e concepções, além da ampliação de conhecimento, todavia, pouco resultam em transformações coletivas na escola.

A sustentabilidade na mudança educacional é expressa como um avanço, quando não se restringe a uma transformação específica ou manutenção de resultados, mas, também, quando permite o aprendizado contínuo ao longo do tempo, aumentando a capacidade do ambiente educacional e social, com atenção contínua às desigualdades, atuando na identificação e superação de problemas para que todos avancem. Conforme Thapa e colaboradores (2013), atuar para a permanência do avanço contínuo em um programa

diz respeito aos cuidados e ações atinentes à identificação das necessidades da instituição, quer na melhoria da infraestrutura, quer no

trabalho com o conhecimento, na promoção de relações e interações positivas entre professores e gestores, entre estes e os alunos, no trabalho relativo às avaliações de resultados. Envolve também a articulação entre a escola, a família e a comunidade do entorno, promovendo espaços de interação, participação e cooperação, com vistas a um objetivo comum, uma educação de qualidade.

A melhoria contínua é um processo intencional, estratégico, iterativo e fundamentalmente colaborativo de educadores, alunos e famílias na liderança, distribuição das responsabilidades, participação na tomada de decisões, aprendendo e trabalhando para criar climas de aprendizagem que promovam o “êxito” na escola e na vida. O êxito é compreendido como uma “vida boa”, com sentido e que envolva atuação e melhoria da sociedade (Cohen *et al.*, 2021).

Transformações dessa natureza, que vão além da melhoria acadêmica, são processuais e complexas. Para que ocorram, segundo Darling-Hammond e colaboradores (2018), é importante que os sistemas de educação apoiem as comunidades escolares a abraçarem um processo de mudança e melhoria que seja abrangente, integrador, de longo prazo, envolvendo transformações no ensino, currículo, preparação de professores, clima e cultura escolar. Trata-se de enorme desafio para os sistemas mudarem um paradigma de atuação mais específico e se engajarem efetivamente nesse tipo de implementação estratégica e sustentada.

A análise dos fatores que interferem na sustentabilidade em programas promotores de mudança de cultura e de um processo de avanço não pode, portanto, ser dissociada do tipo de transformação pretendida e dos processos empregados, ou seja, da qualidade do programa. Levando em conta tais características, compreendemos um programa como sustentável quando há manutenção das ações e práticas introduzidas por ele, de forma a continuar gerando efeitos contínuos e acumulados, impactando a realidade e proporcionando benefícios para os seus participantes, por um período prolongado. Pressupõe-se, para tanto, que as novas formas de trabalho

promovidas e a melhoria dos resultados alcançados se tornem práticas legitimadas e instituídas por todos.

A sustentabilidade é resultado multidimensional, sendo influenciada por fatores inter-relacionados que devem ser previstos e contemplados no desenho, implementação e consolidação do programa. Na análise de literatura realizada, nesta pesquisa, buscamos identificar os fatores que apareceram com mais recorrência, e os que, embora não tão presentes, foram considerados mais incluídos e relevantes em estudos que investigam qualidade das transformações educacionais. Encontramos dezenas de elementos intervenientes diferentes e inter-relacionados, sendo que, em diversos deles, eram empregadas distintas denominações, apesar de refletirem concepções e processos similares.

A partir dessas análises, elaboramos uma proposta de sistematização e denominação desses elementos agrupados em nove grandes fatores, apresentados separadamente apenas para efeito didático, pois precisam ser compreendidos como indissociáveis e complementares. São eles: 1) condições básicas; 2) considerações pela cultura institucional; 3) promoção do engajamento coletivo; 4) gestão e lideranças como agentes e beneficiárias; 5) desenvolvimento de capital profissional; 6) construção de clima positivo; 7) estabilidade de profissionais e de políticas e planejamento das mudanças; 8) avaliação integrada e; 9) a coerência interna do sistema e da escola atuando como o processo organizador e integrador desses fatores.

Figura 1: Fatores de sustentabilidade em programas educacionais



Fonte: Elaboração própria

O estudo bibliográfico que realizamos também foi sistematizado na forma de uma Matriz em que são apresentados os fatores, subfatores, conceitos e elementos que os caracterizam, além dos efeitos identificados em pesquisas. Essa Matriz será apresentada no segundo capítulo.

FATORES RELACIONADOS À SUSTENTABILIDADE

1. Condições básicas

Referem-se ao tipo e à intensidade de apoio dos órgãos superiores que devem ser fornecidos a um programa e às escolas que o adotam, tanto no início da implantação quanto ao longo do tempo. Envolve o dimensionamento dos recursos humanos para o

desenvolvimento das tarefas requeridas, incluindo tempo e espaços para formação e trocas entre profissionais, recursos materiais e tecnológicos, recursos financeiros adequados e suficientes para gerar sucessos iniciais e a continuidade do programa, previsão do tempo de exposição dos beneficiários nas distintas etapas, entre outros.

Um orçamento realista deve ser previsto desde o seu desenho, considerando todas as etapas e duração e, se possível, diversificando suas fontes. É também fundamental oferecer suporte às escolas, por meio de equipe técnica capaz de se dedicar à implementação do programa, sem que haja sobrecarga, e cuidando para não haver diminuição do foco com o tempo, o que comumente ocorre, devido ao surgimento de outras demandas e ao acúmulo de atividades (Fullan, 2006).

A concordância ou a aceitação do programa, dos objetivos, dos processos e das mudanças esperadas, assim como a análise das condições para o seu desenvolvimento de forma eficaz, são relevantes e devem ser refletidas em todos os níveis. É válido investir também em aportes políticos, com a obtenção de maior diversidade de apoios e parcerias para o programa, principalmente durante sua implementação inicial, pois contribui para que mais pessoas e grupos tenham interesse em defendê-lo e disseminá-lo, acarretando maior compromisso de continuidade no apoio pela agência principal (Savaya *et al.*, 2009).

A sustentabilidade de mudanças profundas pressupõe longo período para se desenvolver e para que sejam consolidadas como nova cultura, geralmente maior que 5-6 anos (Bellei *et al.*, 2020). Ela também é potencializada quando um programa prevê a transferência paulatina à rede dos processos e tecnologias implementados, de sorte que não gerem dependência da instituição externa.

2. Considerações pela cultura das instituições educativas

Um programa que pretende mudanças na cultura precisa levar em conta as experiências e valores da instituição, os problemas e

necessidades identificados pela comunidade, os diferentes contextos dentro de uma rede e os recursos e estruturas vigentes que podem ser utilizados.

Se as novas propostas não forem coordenadas com os processos e as práticas já existentes poderão ser minadas pelos que não foram alterados. Também serão ineficazes, se forem baseadas principalmente em imposições, regramentos ou ênfases em manuais instrumentais (Fullan, 2014). As culturas se transformam pelo deslocamento específico de normas, práticas e procedimentos existentes por outros. Esse processo leva tempo e depende da modelização dos novos valores e comportamentos que se espera que substituam os existentes, exigindo planificação eficiente, acompanhamento constante, formação aprofundada.

É preciso cautela quando se reproduz os procedimentos ou estruturas que deram certo em outro local, posto que a vivência das necessidades, processos e aprendizagens que resultaram na construção da inovação podem não ter ocorrido onde se pretende implementá-la, podendo não gerar o mesmo efeito, resultando numa institucionalização aparente que não se sustenta com o tempo.

Todo programa conterà uma certa imprevisibilidade, em função das especificidades de cada instituição educacional e do quanto o modificarão. Na implementação, as instituições-alvo farão adaptações com maiores ou menores mudanças ao interagirem com as características, necessidades e condições da comunidade (Datnow, 2005). Logo, é fundamental certa flexibilidade que permita mudanças em partes do programa, sem alterá-lo substancialmente.

3. Promoção do engajamento coletivo

O engajamento coletivo, concernente ao envolvimento progressivo dos atores do sistema e da escola com os objetivos do programa, assim como a participação no processo de mudanças nas diferentes etapas, é um fator altamente relevante para o êxito da implementação e para a sustentabilidade, ampliando as

possibilidades de contribuições, defesas e disseminação do programa (Darling-Hammond *et al.*, 2018).

No engajamento coletivo há três processos inter-relacionados: *comunicação*, que contempla a divulgação e a promoção de aspectos relativos ao programa; *adesão*, relativa à concordância, implicação e participação; e *envolvimento progressivo e ampliado* dos distintos segmentos e atores das instituições-alvo nas diversas ações do programa. Esses três processos serão explicitados a seguir.

Uma das características de programas reconhecidos como muito eficientes é sua divulgação dentro da organização principal, nas escalas intermediárias, nas comunidades escolares e de entorno, ampliando o entendimento sobre os objetivos, procedimentos previstos, mudanças e resultados pretendidos, duração e etapas programadas, condições necessárias, suportes oferecidos e formas de avaliação (Savaya *et al.*, 2009). É válido, ainda, compartilhar quais serão as contribuições aos desafios que enfrentam, as características da agência parceira e os motivos da parceria. Esse cuidado com a comunicação é fundamental, porque a falta de clareza sobre as transformações e processos empregados pelo programa contribui para maior resistência e fraco engajamento ou, ao contrário, pode gerar adesão apenas temporária, decorrente de expectativas irrealistas (Vinha *et al.*, 2020).

Os níveis de adesão e engajamento são fortalecidos pelo reconhecimento da relevância e necessidade de intervenção nos problemas em que o programa atuará, não apenas identificando, mas validando os princípios que o embasam, objetivos e possibilidade de eficácia dos procedimentos usados em função dos desafios a serem enfrentados. Para tanto, recomenda-se que os participantes tenham oportunidades de reflexão e análise crítica sobre tais questões, assim como sobre as condições requeridas e oferecidas para seu desenvolvimento eficaz e as possibilidades de adequação à realidade da instituição, promovendo o sentido de propriedade (Florian, 2000). Ao investir nesses espaços de esclarecimento e diálogo, de forma diferente para os distintos

grupos, uma adesão mais consciente e realista é favorecida, diminuindo as resistências na chegada e ao longo do programa, gerando maior mobilização coletiva em torno da proposta.

Interferem, ainda, nessa adesão, a confiança, a credibilidade, os valores e a competência da instituição proponente, além das experiências anteriores relacionadas à maneira como outros programas educacionais foram desenvolvidos pela Secretaria.

A comunicação, esclarecimento e envolvimento são importantes, particularmente quanto aos gestores, porque a autoeficácia positiva, ou seja, perceber-se capaz de desenvolver o programa, resulta em maior engajamento e segurança no processo de implantação (Casanova; Russo, 2016). A autoeficácia³ também é favorecida quando os profissionais sentem que os processos previstos irão efetivamente desenvolver as capacidades necessárias para o êxito.

É preciso estar atento a possíveis desencajamentos que podem ocorrer em relação a programas que tiveram inicialmente alta adesão. Eles acontecem, por exemplo, quando a comunidade aderiu com altas expectativas e, no decorrer da implementação, percebe que o programa não as atende ou, ainda, quando não se têm as capacidades requeridas para desenvolvê-lo a contento e as condições e o suporte oferecidos são escassos (Vinha *et al.*, 2020). Essas ocorrências podem acarretar fraco alinhamento às propostas, isto é, pouca consistência na implementação ou mesmo progressivo abandono do programa. Portanto, é importante o acompanhamento contínuo, a escuta, a análise das condições e contextos locais, o estabelecimento de ajustes e novos pactos.

A potência de transformação e sustentabilidade de um programa é maior quando as lideranças atuam para ampliar paulatinamente o engajamento, envolvendo intencionalmente os

³ A autoeficácia diz respeito às crenças que os indivíduos formulam sobre suas capacidades e condições para percorrerem cursos de ação em direção a objetivos. As dos gestores referem-se a julgamentos do gestor sobre “as próprias capacidades para estruturar cursos de ação específicos a fim de produzir resultados desejados na escola por ele dirigida, englobando tarefas pedagógicas, administrativas e de relacionamento interpessoal” (Casanova; Russo, 2016).

demais integrantes da comunidade no propósito acordado, identificando e conectando interesses, experiências e capacidades das pessoas para atuarem no programa (isso é mais difícil, se ele é focado apenas em áreas específicas, como, por exemplo, desempenho em matemática). A comemoração dos sucessos alcançados contribui, também, com a comunidade celebrando os pontos fortes e as pequenas vitórias ao longo do caminho, disseminando resultados, tendo o cuidado de enfatizar que estão sendo construídas transformações sobre esforços anteriores e não destruindo o que foi feito ou consertando falhas passadas (Darling-Hammond *et al.*, 2018).

A comunidade do entorno (moradores, associações, entidades ligadas às redes de proteção etc.) pode igualmente influir no desenvolvimento de um programa com o qual se identifica ou que perceba que cumpre uma missão ligada ao aperfeiçoamento da escola e/ou aos efeitos dela em melhorias do entorno. Assim, são bem-vindas ações de comunicação e envolvimento da comunidade fora da escola (Florian, 2000). Um programa ter apoio e ser visto por ela como eficaz mostra, por si mesmo, a necessidade de continuidade. O gestor escolar exercerá discricionariedade nos momentos de tomada de decisão, considerando as expectativas das instâncias superiores, a sua comunidade escolar, suas necessidades etc. Na tentativa de “transportar” as orientações do programa em ações concretas, ele tenderá a priorizar o atendimento aos interesses dos integrantes da escola (por isso, o programa deve fazer sentido para eles). Assim, essa comunidade acaba por “guiar as prioridades”, influenciando também nas decisões sobre como acomodar as soluções generalistas sugeridas pelo programa às características e às demandas da escola (Exner, 2021).

É preciso considerar que os mecanismos de resistência estão sempre presentes em processos de mudança e precisam ser considerados em qualquer programa que visa transformações profundas (Datnow, 2005). Essas novas situações requerem esforço adaptativo, desenvolvimento de capacidades e assimilação de novos

conhecimentos, ocasionando, por vezes, desequilíbrios cognitivos e socioafetivos. Os mecanismos de resistência são compreendidos como adversos quando se dirigem a não aceitação de discordâncias ou ao pensamento divergente (dentro das regras democráticas), ou aos pactos coletivos, ou também quando são resistências a assunções de transformações necessárias que buscam promover melhorias, visando maior êxito e bem-estar para estudantes e comunidade escolar (quando estes vão ao encontro de princípios norteadores, das leis e diretrizes em Educação e/ou Projeto Político-Pedagógico da escola). Algumas formas de resistências também podem ser decorrentes de preconceções ou desconhecimento. Outras, retratam comodismo ou imobilização, muitas vezes travestidas de suposta análise crítica da realidade, justificando, assim, o não envolvimento e a colocação de empecilhos a tais transformações. A resistência dos profissionais em educação também pode ser uma maneira, nem sempre consciente, de denunciarem o sentimento de mal-estar com relação ao sistema político, as dificuldades, a desvalorização, a precariedade das condições de trabalho, a não-escuta etc. Contudo, há um paradoxo nesse processo, pois, simultaneamente, ao boicotar estão garantindo que nada mudará. Essa forma de reação pode revelar desengajamento moral e ausência de autoimplicação nos problemas enfrentados pela escola.

Muitas vezes, a resistência é necessária e deve, inclusive, ser estimulada, como, por exemplo, diante de atos ou situações que ferem valores democráticos, imposições, abusos, injustiças, desrespeitos, humilhações, violências, desigualdades, perda de direitos, desvalorização e descaracterização da função social da escola. Ela pode desvelar aspectos importantes a serem considerados e revistos.

4. Gestão e lideranças como agentes e beneficiárias

Não é possível conceber um programa que almeja melhoria escolar sustentável sem equipes de gestão eficazes e comprometidas,

capazes de liderar os complexos processos de transformação envolvidos. Para Hinde (2004), dos fatores que inviabilizam as mudanças, nada representa uma barreira mais potente do que as relações de poder. A gestão tem, assim, um papel fundamental, como agente e beneficiária, podendo viabilizar ou frustrar esse processo (Fullan *et al.*, 2005).

O sistema escolar público brasileiro tem como um de seus fundamentos a gestão democrática, em que há o fortalecimento dos processos coletivos, em contraposição ao modelo unipessoal de gestão. Ela se caracteriza por um conjunto de ações que integram, valorizam e estimulam a participação dos diferentes coletivos que compõem a comunidade escolar, promovendo uma relação de horizontalidade entre os sujeitos desses coletivos e os espaços decisórios. Princípios como autonomia, diálogo e participação são norteadores, sendo definidos e refletidos no Projeto Político-Pedagógico, no processo de eleição para gestores, na constituição e integração dos diferentes organismos colegiados e demais espaços de decisão da escola.

Na direção de processos colaborativos de gestão escolar, destacamos também a liderança distribuída, em que os integrantes da comunidade podem desempenhar papéis diversos, havendo o compartilhamento do poder e de ações resultante de um movimento de influência mútua e contínua no grupo, promovendo a emergência de líderes formais e informais (Hinde, 2004). Os integrantes assumem o protagonismo em ações pelas quais se interessam e em que se consideram capazes, de modo a contribuir individual e coletivamente para a melhoria da qualidade da instituição, independentemente do grupo ao qual pertençam ou da função exercida. É equivocado associar a liderança distribuída a uma prática institucionalizada de divisão de tarefas ou trabalhos correalizados sem envolvimento colaborativos, pois implica trabalhos coletivos que requerem colaborações espontâneas coordenadas. Há, assim, o fomento da postura de liderança que deve estar presente em todos os profissionais, cabendo à equipe gestora a

identificação de habilidades, a promoção de uma cultura de objetivos compartilhados em que cada um se torna responsável pelo resultado coletivo e a coordenação dos procedimentos delineados, de maneira eficaz (Gois, 2020).

A liderança distribuída, quando dissociada da democrática, pode fazer com que as responsabilidades compartilhadas sejam majoritariamente instrumentais, direcionadas principalmente à eficácia. Quando democráticas, a eficácia continua a ser um dos objetivos, todavia amplia-se a concepção de gestão como processo social que compreende uma visão coletiva e sistêmica. A participação é entendida como direito e não estratégia. Assim, há abertura e contínua promoção do diálogo e de outras formas espontâneas de envolvimento, assegurando-se também a constituição e o andamento de colegiados e de avaliações institucionais participativas. Tais práticas de colaboração e de decisões e responsabilidades compartilhadas ampliam o pertencimento e a confiança relacional e promovem maior capacidade de agir de maneira coletiva e coordenada (Exner, 2021).

Considerando que a melhoria da aprendizagem e a promoção do desenvolvimento devem ser norteadoras das ações na escola, é preciso cuidar da gestão pedagógica (liderança instrucional), direcionada ao fortalecimento das capacidades de professores, contribuindo para que estejam focados nos objetivos de aprendizagem e em seu aprimoramento contínuo. Implica o envolvimento dos docentes na definição e pactuação de metas para a melhoria com atenção permanente às desigualdades, construindo formas de identificá-las e superá-las, para que todos avancem. A gestão e as lideranças pedagógicas cooperam no desenvolvimento de uma visão e estratégia compartilhadas, coordenando a construção de planos concretos de aprendizagem profissional para trabalhar em direção a essas metas, apoiando o planejamento, a articulação do currículo e o aperfeiçoamento de práticas de ensino e de avaliação.

Apesar de vários estudos apontarem esse tipo de liderança associada a melhores resultados de desempenho (Muñoz; Sáez, 2021),

as atividades instrucionais podem ter efeitos negativos ou positivos. Positivos, quando percebidas como apoio ao desenvolvimento profissional pelos professores; e negativos, quando interpretadas como uma tarefa burocrática, de monitoramento (Leana, 2011; Gois, 2020). Fullan (2014) assevera que a atuação dos gestores é muito mais potente, quando direcionada à construção de capacidades de professores, do que quando se volta às "microgestões cotidianas", as quais envolvem práticas mais individualistas e de controle, julgamentos e inspeção. Esse empenho deve ser direcionado à promoção de uma cultura de aprendizagem pautada na confiança e nas trocas entre os profissionais, compreendendo que o êxito do estudante depende bem mais de um esforço coordenado e organizacional do que individual de cada professor.

Um programa que visa à mudança de cultura sustentável e a um movimento de avanço contínuo necessita, portanto, fortalecer processos de gestão que promovam participação, engajamento, responsabilidades compartilhadas, aprendizagem colaborativa, relações de confiança e apoio, não podendo valer-se de procedimentos circunscritos, mecânicos e verticais (*top down*), em que os gestores e demais profissionais são mais caracterizados como "operacionalizadores". Não se pode, em nome da eficácia ou do alcance dos objetivos de um programa, atuar com processos que ferem princípios da gestão democrática, mantêm ou ampliam as desigualdades, dificultam ou até impedem a construção de uma cultura colaborativa na escola.

5. Desenvolvimento de capital profissional

Na implementação de um programa, a atuação discricionária de um gestor ou professor tende a ser mais orientada pela sua identidade, crenças e valores do que pela racionalidade que caracteriza a política ou programa formulado pelo alto escalão. Em vista disso, o desenho e a implementação devem envolver processos formativos que atuem modificando concepções, crenças e valores,

mas que também promovam competências e mudanças nas práticas, o que é altamente desafiador. Esse processo se refere ao desenvolvimento de capital profissional relacionado à construção de capacidades individuais e coletivas ligadas à profissão, envolvendo a responsabilidade com a promoção da melhoria contínua, com vistas ao êxito de todos e de cada um dos estudantes.

O capital profissional integra e articula outros três: humano, social e decisório. O capital humano (CH) corresponde aos saberes, competências e experiências individuais de cada docente, para agir na sua profissão. O capital social (CS) vincula-se à quantidade e à qualidade dos relacionamentos e das interações sociais entre os diferentes profissionais, em como isso interfere no acesso e partilha de conhecimentos na escola, na reflexão sobre experiências educativas e na promoção de dinâmicas colaborativas e, ainda, em como esses processos afetam as expectativas, a confiança e os compromissos da equipe docente. O capital decisório, por sua vez, articula os anteriores e envolve a habilidade de fazer julgamentos e de tomar decisões em situações incertas, de forma consciente, responsável e comprometida, sem ter que recorrer com frequência a manuais, regimentos ou protocolos (Hargreaves; Fullan, 2012).

São inúmeros os fatores envolvidos no desenvolvimento do capital profissional que extrapolam as ações de um programa, como, por exemplo, a atuação do Estado rompendo os modelos de gestão burocrática e a precarização do trabalho e proporcionando espaço e tempo comuns, para colaborar e fazer circular o conhecimento. Não obstante, um programa pode contemplar procedimentos que colaboram para esse processo.

O desenvolvimento profissional envolve os três capitais, contudo, nas instituições educativas, o CS comparece como potente promotor de melhoria. Leana (2011) afirma que, nas escolas com melhores resultados, as relações entre os professores eram caracterizadas por alta confiança, proximidade e interação frequente, ou seja, níveis altos de CS. Quando o CH é forte, os professores possuem conhecimento e habilidades para fazerem um

bom trabalho em suas classes, mas, se o CS também é forte, eles podem aprender continuamente em suas interações uns com os outros, tornando-se ainda melhores no que fazem. A autora defende que, em vez de priorizar formação individual do professor ou gestor (CH), as bases dos esforços de políticas devem ser a confiança e a comunicação significativa entre professores, investindo em medidas que aumentem a colaboração e o compartilhamento de informações entre eles.

Foram categorizados quatro processos inter-relacionados, que potencializam o capital profissional, particularmente o CS, com foco na melhoria constante da escola e da rede: 1) cultura de aprendizagem colaborativa na escola; 2) processos formativos contínuos promotores de reflexividade; 3) comunidades de aprendizagem entre profissionais de diferentes instituições; 4) suporte técnico especializado.

A cultura de aprendizagem colaborativa na escola concebe o saber profissional como um bem comum e se caracteriza pela conexão das capacidades, dos conhecimentos e das experiências das pessoas para resolverem problemas comuns, compartilharem vivências, aprenderem juntas e alcançarem propósitos coletivos (Gois, 2020). Ela inclui o oferecimento de apoio para experimentação e inovações, disseminação de práticas e promoção de espaços de interação entre toda a equipe, nos quais são debatidos os desafios e estudados temas de interesse e os identificados como necessários, por meio das avaliações. Nunes (2021) aponta elementos importantes para a constituição dessa cultura: expectativas construídas pelo grupo; concepção de que “sempre é possível melhorar”, e que os esforços para mudanças ocorrem no e com o coletivo, sendo embasados na confiança, apoio mútuo, empatia e comunicação significativa entre professores e entre estes e gestores; diversidade de perspectivas; comprometimento e responsabilidade individual e coletiva; alinhamento das prioridades para a melhoria; erros e incertezas compreendidos como naturais, partilhados e discutidos de forma construtiva;

emprego de procedimentos contínuos de avaliação, reflexão e ações corretivas, assim como o monitoramento da “suficiência da aprendizagem” da equipe, para atuar na resolução do problema.

A colaboração entre os pares é potencializada com o emprego de medidas concretas, tais como comunidades de prática, mentorias e uso de estratégias, como *lesson studies*⁴ e autoscopia⁵. Trata-se, portanto, do envolvimento de processos formativos descentralizados e horizontais, os quais promovem aumento do conhecimento e mudanças nas práticas, tendendo a ocorrer de maneira cada vez mais contínua e menos dependente da gestão. Cabe à equipe gestora um papel facilitador do êxito dos professores, fornecendo certos recursos, como tempo, espaço e estímulo às conexões formais e informais.

Esses processos são promotores da crença de eficácia coletiva constituída das percepções do grupo sobre sua competência em agir de maneira coordenada. Essa crença não concerne à soma de habilidades individuais, pois um grupo pode ser formado por pessoas altamente habilidosas, mas que não atuam de modo coordenado. Ela tem sido cada vez mais reconhecida como fator fundamental para a melhoria contínua da escola (Donohoo *et al.* 2018). Um grupo que possui eficácia coesa e positiva apresenta maior motivação, persistência e determinação para realizar suas atividades e para atingir objetivos comuns; está mais aberto a novas ideias e inovações, e acredita mais na sua capacidade para superar desafios e adversidades, intensificando os esforços nessas situações (Casanova; Russo, 2016).

A maior parte dos programas educacionais contempla algum tipo de desenvolvimento de capacidades profissionais, porém, poucos favorecem *processos formativos promotores de reflexividade*. A

⁴ *Lesson Study* é uma forma de desenvolvimento profissional em que as equipes de professores, colaborativamente, buscam planejar, pesquisar e estudar uma aula que será ministrada a fim de decidir qual a melhor estratégia para que os alunos aprendam melhor aquele conteúdo (Aragão, 2013).

⁵ Autoscopia é um procedimento que se vale do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e autoavaliação por um ou mais protagonistas dessa prática (Sadalla; Larocca, 2004).

reflexividade ocorre quando o profissional desenvolve suas teorias e práticas, debruçando-se sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu fazer e sobre as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. Aragão (2013) esclarece que a reflexividade é a capacidade de realizar reflexão, de forma sistemática e coletiva, num movimento de resignificação da educação e de aperfeiçoamento contínuo da atuação desses profissionais. Um princípio fundamental é a autoimplicação, ou seja, ninguém aprende no lugar do outro, ninguém investe em transformações nas quais não acredita.

Considerando o exposto, analisamos três tipos de propostas de capacitação contempladas em programas: as formações *para, da e com* a prática (Wilson; Biller, 2011). Podem ser previstas apenas uma ou mesmo as três formações, todavia, as duas últimas são mais efetivas na promoção de transformações profundas.

A formação ou aprendizagem *para* a prática ocorre pelo oferecimento de ações formativas no início e ao longo de um programa. Ela amplia conhecimentos, mas é pouco eficaz para promover movimentos coletivos de transformação, pois quando o profissional volta à instituição para colocar o que foi aprendido em ação, depara-se com inúmeras dificuldades não previstas, o que, geralmente, diminui a adesão e resulta em implementações parciais. A formação *na* prática deve ocorrer após certa vivência das propostas do programa, auxiliando os envolvidos a colocá-las em ação e aprenderem com esse processo. Inclui o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades relacionadas às práticas que estão sendo vividas, com *feedbacks*, compartilhamento de informações e experiências, o pedir e o oferecer ajuda, a discussão de erros e de possibilidades. A formação *da* prática, por sua vez, consiste no aprender *com* a ação, desenvolvendo conhecimentos e habilidades pela reflexão sobre a experiência direta.

As aprendizagens *da e com* a prática envolvem a coordenação de múltiplas perspectivas e a busca de decisões coletivas orientando práticas futuras. Valorizam e sistematizam o conhecimento

construído dentro da profissão, a partir das práticas e dos problemas vividos no contexto, ensejando uma aprendizagem institucional em que as relações de trabalho ensinam e a organização, como conjunto, aprende.

Esse desenvolvimento das escolas e da rede também pode ser intensificado por meio das *Comunidades de Aprendizagem entre profissionais de diferentes instituições*, que são agrupamentos flexíveis voltados para o aprender e o cooperar uns com os outros, a partir do intercâmbio entre pares nas e entre as instituições, que acontece de modo frequente, sistemático e coletivo (Fullan *et al.*, 2005). Possuem objetivos compartilhados e promovem, paulatinamente, uma cultura de colaboração no sistema. O emprego de plataformas *on-line* colaborativas potencializa as interações nas comunidades, possibilitando contato à distância e assíncrono, e a organização do grupo pode acontecer de maneira espontânea e autorregulada (Nunes, 2021).

O quarto elemento que destacamos como promotor do capital profissional é o *suporte técnico especializado*, que envolve acompanhamento, apoio e intervenção focados nas necessidades e contextos de cada instituição e adaptados às diversas etapas do programa. Essa colaboração técnica pode ser realizada por consultores/mentores externos ou por supervisores/assessores da rede, como apoio à gestão ou aos docentes, de sorte a favorecer a superação de dificuldades específicas, buscando soluções com e adaptadas à escola, promovendo a percepção de que os problemas da unidade são considerados pela Rede ou programa, havendo respaldo e colaboração, minimizando os desengajamentos. Deve-se, contudo, evitar a supervalorização de elementos exteriores à escola ou ao sistema. Se o suporte for realizado por agentes externos, recomenda-se o envolvimento e a formação da equipe de integrantes estáveis, objetivando continuidade.

É preciso cuidado para que a atuação desses profissionais não resvale em práticas burocráticas e fiscalizadoras ou geradores de dependência. O suporte deve implicar um processo de colaboração

e consideração pela cultura, saberes e características das pessoas e da instituição (Darling-Hammond *et al.*, 2018), porque se, de um lado, as escolas podem necessitar e recorrer a ajuda técnica, por outro, precisam ter flexibilidade e autonomia crescente para identificarem e resolverem seus desafios.

Quanto mais os profissionais vivenciam e refletem sobre procedimentos que estão sendo adotados, mais transformam seus conhecimentos intuitivos relacionados ao percurso da mudança, em científicos. Para Fullan e colaboradores (2005), esse processo deve envolver certa pressão e suporte; pressão envolve metas ousadas, avaliação e monitoramento transparentes e com significado àquela comunidade; e suporte contempla apoio técnico, desenvolvimento de competências, acesso a novas ideias, mais tempo para aprendizado e colaboração, num movimento de interajuda para se atingir um objetivo comum. A promoção do capital profissional envolve, portanto, políticas, estratégias, recursos e outras ações destinadas a aumentar o poder coletivo das pessoas, a fim de fazer o sistema todo avançar.

6. Construção de um clima positivo

O clima se caracteriza pelo conjunto de percepções e expectativas compartilhadas por integrantes da instituição educativa a partir das experiências vividas nesse contexto com relação às normas, aos objetivos, aos valores, às relações humanas, à organização e à estrutura física, pedagógica e administrativa. Cada instituição possui seu próprio clima, que influencia sua dinâmica e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e de desempenho dos seus integrantes (Vinha *et al.*, 2017).

Um clima escolar positivo promove o bem-estar, porque os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes e respeitosa-mente desafiados. Está associado à redução do abandono escolar e maior aproveitamento pelos estudantes, pois aumenta a motivação para aprender, diminui o impacto negativo do contexto

socioeconômico, contribuindo para seu desenvolvimento socioemocional (Thapa *et al.*, 2013).

O clima também tem forte impacto no comportamento dos profissionais, influenciando no grau de comprometimento e identificação com a organização. Quando positivo, amplia a confiança nas pessoas e na instituição, a estabilidade e a motivação para desempenhar bem suas funções, diminuindo o esgotamento e a rotatividade. Ademais, aumenta a disposição para realizar esforços em conjunto na superação dos desafios, fortalecendo a eficácia coletiva (Moro, 2020).

Em uma escola, o clima positivo pode ser caracterizado por bons relacionamentos; um ambiente colaborativo de estímulo e de apoio; adesão aos valores e propósitos pelos membros da organização; consistentes expectativas em relação ao comportamento e à aprendizagem dos estudantes; fomento à autoimplicação e à colaboração em equipe; atenção contínua às desigualdades; emprego de metodologias alternativas de resolução de conflitos; processos de comunicação claros e eficientes; regras de convivência e sanções percebidas como justas e necessárias; espaços de participação, diálogo e colaboração com a comunidade.

Uma particularidade presente em climas positivos é um padrão de relações sociais que incorpora um *ethos* de cuidado e confiança. Essa “confiança relacional” funciona como potente impulsor de melhoria contínua, sendo o tecido conjuntivo que une os indivíduos para promover a educação e o bem-estar dos alunos e demais membros da comunidade. Uma forte confiança contribui para a construção de comunidades eficazes, porque os professores se sentem seguros para experimentar novas práticas e para falar honestamente com colegas sobre o que está funcionando e o que não está, assim, aprendendo e apoiando uns aos outros (Fullan, 2014; Bryk; Schneider, 2003).

Apesar de o clima ter uma certa permanência no tempo, ele pode ser impactado por situações circunstanciais, como, por exemplo, mudança de um gestor ou implantação de um programa. É muito

mais difícil criar um clima positivo do que o destruir. Nesse sentido, é fundamental que o modelo de mudança do programa, incluindo os processos de pressão (metas, avaliações, monitoramento), tempo e recursos disponíveis (humanos, materiais, financeiros), não prejudiquem a qualidade do clima, mas, ao contrário, zelem e promovam sua melhoria. Não se pode, em nome do êxito de um programa, empregar métodos que o afetem negativamente.

7. Estabilidade dos profissionais-chave e de políticas públicas e planejamento das mudanças

A mudança de um Secretário de Educação pode provocar modificações nas prioridades e políticas educacionais. Essas alternâncias de concepções de uma política caracterizam um cenário de ambiguidade legal e institucional, comprometendo o processo de implementação. Isso também pode prejudicar a continuidade dos apoios financeiros e técnicos necessários antes de o programa ter-se tornado sustentável (Baglibel *et al.*, 2018). A estabilidade em uma organização é importante para garantir compromisso de longo prazo com a mudança, mas isso não significa rigidez, pois são fundamentais flexibilidade, responsividade e capacidade de se transformar com coerência, adaptando-se e respondendo às demandas e desafios.

O planejamento das mudanças em médio e longo prazo é uma forma de ampliar as condições para a consolidação do programa ou política, e isso pode ser realizado de distintas maneiras. Uma delas é favorecer a institucionalização do programa como política pública, incorporando-o aos documentos e legislação, como Projetos de Lei, Resoluções, Diretrizes, entre outros, e, no caso da escola, integrando-o ao Projeto Político-Pedagógico. Assim, mesmo havendo mudança nas lideranças, o programa pode continuar a ser seguido com menor chance de interrupção de iniciativas ou de compromissos assumidos. Essa institucionalização pode contribuir ainda como apoio e referência de formação profissional.

Outras maneiras são o planejamento dos processos de transição dos líderes e/ou profissionais-chave, o estímulo e oferecimento de condições para a formação dos novos quadros, a previsão de continuidade do suporte técnico às instituições-alvo e o investimento na disseminação para públicos distintos dos resultados e da relevância de continuidade do programa, de sorte que mais pessoas e grupos o defendam.

É importante também que os papéis-chave para o desenvolvimento do programa não estejam apenas com agentes externos, mas que sejam assumidos pelos profissionais da rede, de maneira que haja estabilidade dos quadros técnicos envolvidos.

Estudos (Kasmirski, 2012; Datnow, 2005) indicam dificuldades na consolidação de um programa decorrentes da alta rotatividade dos profissionais-chave, de gestores e docentes, podendo acarretar enfraquecimento ou abandono de iniciativas, com sua saída. A rotatividade pode ser classificada em dois grupos: os que vão para outras escolas ou para outros segmentos na mesma rede (interna) e aqueles que saem a rede (externa). Em Secretarias e Regionais, não raro, os cargos são comissionados, estando presentes ambas as formas de rotatividade. Kasmirski (2012) identificou que grande parte da rotatividade de docentes em redes públicas é interna, numa movimentação entre escolas, afetando especialmente aqueles estabelecimentos de ensino que concentram alunos com menor nível socioeconômico, agravando as desigualdades educacionais.

Sempre haverá rotatividade de profissionais no sistema educacional, mas a permanência pode ser favorecida pela construção ou aperfeiçoamento de políticas de valorização e profissionalização, como os Planos de Carreira e Remuneração, assim como pelo incentivo à permanência do profissional numa mesma escola, pelo emprego de processos coletivos e participativos, pela construção de um clima positivo e pela promoção de culturas de aprendizagem colaborativas, as quais dão especial atenção aos professores recém-chegados (Gois, 2020). A estabilidade dos profissionais pode contribuir para a sustentabilidade de um

programa que obteve boa adesão, pois eles podem se opor a mudanças de prioridades da nova gestão por acreditarem na sua importância e contribuições.

8. Avaliação integrada

A literatura analisada não apoia um conjunto único de medidas para avaliar especificamente a sustentabilidade. As investigações examinam critérios, períodos e tipos de sustentabilidade muito distintos (da entrega, das mudanças, da parceria, da continuidade dos benefícios etc.), sendo a maioria qualitativa, com o emprego, principalmente, de estudos de caso (Savaya *et al.*, 2008).

É preciso analisar a coerência entre *o que* e *o como* será avaliado com os princípios, objetivos e processos utilizados pelo programa, evitando-se reducionismos. As expectativas e seus impactos devem ser realistas, pois modificações em práticas e processos não ocorrem em poucos meses e são necessárias práticas continuadas no decorrer do tempo para resultar em avanços. A busca por mudanças no curto espaço de tempo, além de gerar pressões e frustrações por serem irrealistas, podem prejudicar os resultados em longo prazo e a sustentabilidade das transformações ocorridas (Datnow, 2005).

O tipo e os momentos em que se fazem avaliações do programa influenciam seu seguimento. É recomendável que um programa complexo, que almeja transformações profundas, contemple distintos momentos de avaliação integrados entre si, que articulem as abordagens macro e micro e considerem a complexidade de realizar mudanças de cultura, assim como as diferentes características, tempos, estruturas, condições e contextos das escolas.

Os processos de avaliação de mudanças sustentadas devem não somente possibilitar a identificação das transformações decorrentes, e dos fatores relacionados, mas também investigar se os diferentes atores da escola ou sistema reconhecem nelas suas participações e contribuições e, ainda, verificar se as mudanças são geradoras de condições para a comunidade continuar atuando na resolução de

problemas, em médio e longo prazo, num processo de melhoria progressiva. Isso implica conhecer em que proporção as inovações foram implementadas e se tornaram integradas nos processos ou práticas da instituição e, em que medida, elas são promotoras de avanço contínuo.

Hargreaves (1997) alerta que, muitas vezes, o foco das avaliações está em um aspecto do programa que é, em geral, mais mensurável, principalmente em larga escala, não avançando para dimensões que podem ter efeitos pouco observáveis, como algumas transformações que geraram novos hábitos, mudanças na cultura. Muitos problemas em educação são de domínio complexo, portanto, são considerados não ordenados, exigindo a criação de novas estratégias e práticas. Vinha e colaboradores (2020) ponderam que o reconhecimento da complexidade das transformações de cultura pressupõe programas que vão levar mais tempo em alguns locais do que em outros, que irão empregar ações diferenciadas em contextos distintos e que aceitarão resultados diferentes. Além das importantes avaliações experimentais de impacto, tais programas, incorporam igualmente avaliações mais sistêmicas que consideram os públicos e os contextos. Uma maneira de pensar e avaliar essa transformação sistêmica e sustentável é considerar se o novo conjunto de expectativas e as novas maneiras de agir e interagir podem caracterizar uma nova cultura.

É válido o emprego de um processo de avaliação evolutiva ou evolucionária⁶ que considera a etapa da implementação do programa, buscando selecionar e adequar diversos tipos de avaliação, de forma que se complementam. A avaliação é compreendida como um movimento contínuo e dinâmico que não termina, assim como um

⁶ Baseia-se em teorias da evolução, sistemas de desenvolvimento e epistemologia para articular uma visão de desenvolvimento e avaliação do programa como processos evolutivos. A avaliação é compreendida como um processo contínuo e dinâmico que não termina, assim como um programa não deixa de evoluir, por isso, é preciso pensar numa sequência de ciclos de avaliação (Urban *et al.*, 2014).

programa não deixa de evoluir, por isso, é preciso pensar numa sequência de ciclos de avaliação (Urban *et al.*, 2014).

As instituições, desde a Secretaria, a equipe do delineamento do programa e as escolas que o adotam, devem prever e realizar avaliações durante seu desenvolvimento e com a participação dos envolvidos, de modo que haja tempo hábil para que sejam definidas correções ou mudanças de rotas em momentos diversos, e para que haja melhor articulação das informações obtidas com o suporte oferecido. Nunes e colaboradores (2022) defendem a adoção de um processo responsivo, que deve acontecer na interação e na interlocução entre os idealizadores e os implementadores de um programa, respeitando o contexto e atendendo, também, às demandas e necessidades das escolas, favorecendo a eficácia da implantação e possibilitando que haja adaptações e aprendizagens durante o seu desenvolvimento. Sempre ocorrerão mudanças e adaptações em cada instituição, e estas podem ser consideradas por quem desenha e utilizadas a favor de maior eficácia e no aperfeiçoamento do projeto.

Ao descrever e analisar as características das diferentes avaliações de programas, incluindo as mais responsivas⁷ e as democráticas, Stufflebeam (2001) concluiu que uma avaliação se torna mais potente, influenciando sobre sua efetividade e sustentabilidade, quanto mais os participantes de um programa têm conhecimentos sobre o que é avaliado, como isso se dá e podem participar em seus processos. Logo, as propostas de medição devem fazer sentido para aquela comunidade, colaborando para o desenvolvimento de uma cultura na qual a avaliação tem um lugar relevante para a melhoria contínua.

⁷ Proposta por Stake (2004), trata-se de uma avaliação qualitativa de programa que envolve a pesquisa-ação, na qual os participantes são auxiliados, em diversos momentos, a realizar suas próprias avaliações, mantendo-os informados e conscientes sobre a caracterização e o desenrolar do programa, apreendendo como os vários grupos veem e lidam com os problemas, pontos fortes e pontos fracos. As descobertas também são utilizadas para melhorar a compreensão, decisões e ações nos diversos níveis (Vinha *et al.*, 2020; Nunes *et al.* 2022).

É preciso, também, cuidar da devolução e discussão dos resultados pelos beneficiários nos diferentes níveis e pela utilização cautelosa e construtiva dos dados pelas instâncias superiores, de modo a contribuir para subsidiar as decisões, os ajustes necessários e as novas propostas sem, contudo, que esse uso resvale para o controle.

9. A coerência interna do sistema e da escola como eixo integrador

Fullan, Cuttress e Kilcher (2005) consideram que transformações profundas e contínuas almejadas por programas educacionais residem mais em conexões e busca pela coerência do que em sobreposições de mecanismos. A coerência interna (CI) refere-se à capacidade coletiva dos profissionais da escola ou sistema educacional para se conectarem, alinharem e coordenarem os recursos necessários para realizar estratégias de melhoria (Forman *et al.*, 2017), podendo atuar como organizador e integrador dos demais fatores, potencializando as transformações, o avanço contínuo e a sustentabilidade de programas.

A CI das escolas é relacionada e fortalecida pela *coerência no sistema* em que se inserem. Esta concerne a um modelo que envolve escolas, Regionais e Secretaria atuando juntas para criar e negociar continuamente ajustes entre as demandas da política externa e os objetivos e estratégias das próprias escolas (Robinson *et al.*, 2017). A *coerência no sistema* promove a interconexão entre estruturas e processos, alinhando o trabalho da organização a serviço dos objetivos de melhoria das escolas. Envolve componentes como alinhamento, interconexão, integração, harmonização e a homologia entre os distintos níveis e instituições de uma rede (Florian, 2000; Fullan *et al.*, 2005).

O *alinhamento* abrange o conhecimento sobre processos e programas que são priorizados em cada nível e o desenvolvimento de uma visão partilhada sobre os principais objetivos/metasp e desafios a serem superados, além do compromisso de todos com o alcance e com os meios para viabilizá-los, observando, todavia, as

influências do contexto e o ambiente externo de cada escola. A *interconexão* relaciona-se à inter-relação entre os diferentes níveis de implementação, com o estabelecimento do que deve acontecer nas escolas, Regionais, Secretaria e instituições parceiras. Promove o direcionamento, apoio e colaboração entre instâncias, trabalhando numa agenda comum, que faça mais sentido aos envolvidos. É importante fortalecer a rede de comunicação eficaz, frequente e cooperativa entre os distintos níveis, numa contínua *integração* que contemple o fluxo efetivo de informações sobre dados, avanços, demandas e ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas, de sorte que as mudanças em um nível reforcem e se beneficiem das interações e transformações nos demais níveis (Baglibel *et al.*, 2018).

Além de promover a “apropriação” do programa pela equipe, o sentido de propriedade e de compromisso coletivo, esse processo também é importante para o alinhamento dos objetivos e meios necessários para desenvolvê-lo, direcionando os esforços e minimizando conflitos na sua implementação. É preciso considerar o caráter provisório de decisões tomadas, investindo no cultivo e na manutenção do diálogo, atenção e cuidado que cada fase de implementação demanda.

Como programas bem integrados aos sistemas existentes têm maior probabilidade de serem sustentados do que programas independentes (Hutchinson, 2010), recomenda-se que haja *harmonização*, um processo organizador entre os idealizadores do programa e a equipe técnica da Secretaria e representantes dos níveis, a respeito dos programas existentes na mesma área, as possibilidades de integração e de contemplação das estruturas já existentes, evitando sobreposições de propostas que possuem objetivos semelhantes e a sobrecarga de atividades.

O cuidado com a *homologia* nos processos coopera para a adesão, pertencimento e credibilidade. Ela compreende procedimentos e modos de organização semelhantes adotados nos diversos níveis do sistema e fomentados pelo programa, aproximando discursos, valores, ações e metodologias

desenvolvidas entre os atores educacionais, em oposição às condutas burocráticas, verticalizadas e mecânicas. Investe-se na construção de relacionamentos de diálogo, apoio e confiança mútuos entre os gestores dos distintos níveis.

A *coerência interna da escola*, por sua vez, implica na sua capacidade de reunir recursos internos ou externos para fins coletivos, atuando como uma organização unificada, e não como um grupo de profissionais atomizados, com o objetivo de promover melhorias deliberadas na prática educacional (Forman *et al.*, 2017). Isso inclui a coerência de finalidades, de meios e de ações dos gestores, do corpo docente e de demais membros da escola, cabendo à equipe gestora ou lideranças orquestrá-la e atuar como uma espécie de catalisador na promoção dessa melhoria.

Para Elmore e colaboradores (2014), a coerência envolve processos organizacionais em nível de equipe e de escola, liderança focada no apoio à prática educacional e crenças de eficácia individual e coletiva. Implica um sistema de coleta para monitoramento, transparência, análise e correção contínua; todavia, as informações devem ir além do rendimento estudantil, incluindo dados sobre fatores organizacionais que melhoram a aprendizagem dos professores e dos alunos, especificamente fatores que os gestores podem influenciar, como, por exemplo, até que ponto os professores veem sua aprendizagem profissional como significativa e têm tempo e apoio suficientes para colaboração em equipe. A coerência contribui para que metas e planos considerados bem-sucedidos resistam a mudanças em políticas externas, impostas por gestores temporários.

Fullan e colaboradores (2005) alertam que avançar em uma transformação sustentável não é desenvolver o maior número de inovações, mas alcançar novos padrões de coerência que permitam às pessoas se concentrarem mais profundamente em como as coisas se interconectam, sendo um processo dinâmico e sempre em construção. As instituições com nível elevado de coerência operam, portanto, mais como um todo orgânico e menos como uma sobreposição de subsistemas díspares ou mecanismos sobrepostos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FATORES E APRESENTAÇÃO DA MATRIZ

Por meio de uma pesquisa bibliográfica procuramos identificar, analisar e organizar fatores que interferem na sustentabilidade de programas educacionais que fomentam transformações profundas, visando a melhoria educativa, promotores de mudança de cultura e de um processo de avanço contínuo. Considerando tais características, um programa é sustentável quando gera efeitos contínuos e acumulados, impactando a realidade e proporcionando benefícios para os seus participantes por um período prolongado, mesmo após seu encerramento.

A sustentabilidade, contudo, é mais do que o resultado do programa: é também resultado dos procedimentos de implementação e da inter-relação destes com inúmeros fatores internos e externos. A projeção de sustentabilidade (o que se quer que permaneça), deve estar contemplada desde o desenho de um programa, assim como os processos que a promoverão. É necessário pressupor de que modo o programa continuará após o término, como isso se dará e o modelo que explica essa continuidade, ou seja, as variáveis que predizem a probabilidade projetada.

Na análise da literatura, foram identificados inúmeros elementos inter-relacionados que interferem na eficácia e na sustentabilidade de um programa. É quase consenso, nos estudos, que mudanças sustentáveis requerem processos mais horizontais, cooperativos e participativos, com relações de confiança e apoio, e aprendizagem contínua. Envolvem ainda mecanismos de avaliação centrados na realidade escolar, ações corretivas e de suporte. Esses processos implicam coerência interna, são mais laboriosos e necessitam de tempo para se consolidar; todavia, na medida em que vão sendo incorporados e aperfeiçoados, a instituição vai-se constituindo como uma organização que se pensa a si mesma, de forma coletiva, atuando na identificação e superação dos desafios para que todos avancem.

Nos programas em larga escala as abordagens do trabalho colaborativo devem ir além da unidade escolar, sendo intencionalmente planejadas de modo a incorporar sistemas inteiros. Atua-se para mudar contextos e desenvolver indivíduos melhores, enquanto se desenvolvem, simultaneamente, organizações e sistemas melhores (Fullan; Gallardo, 2020).

Ao longo do texto, os diversos elementos identificados na revisão da literatura foram organizados em nove fatores complementares que foram sistematizados em uma Matriz. Essa Matriz, que será apresentada no segundo capítulo, traz ainda os elementos que os caracterizam e os efeitos identificados em pesquisas.

A análise da literatura também apontou algumas condições que podem provocar a interrupção e o insucesso de programas educacionais, como por exemplo, não contar com recursos suficientes para os materiais, capacitação ou desenvolvimento; retirar os recursos destinados ao programa assim que o primeiro fluxo de inovação termina; executar as ações antecipadamente, sem análises prévias bem fundamentadas, muitas vezes focando apenas o calendário político; não ter o comprometimento do pessoal-chave que atuará na implementação, ou focar principalmente nas lideranças dos escalões mais altos, o que pode acarretar sentimentos de exclusão e de menor relevância em gestores escolares e professores e, conseqüentemente, pouca adesão. Outro fator que leva ao fracasso se refere a propostas muito amplas e ambiciosas, fazendo com que os profissionais envolvidos tenham que trabalhar em várias frentes ou, ao contrário, propostas muito limitadas e específicas de forma que ocorrem poucas mudanças reais.

A falta de condições materiais e humanas, de apoio, de capacidade e de clareza dos processos previstos pelo programa também delinea um contexto de ambigüidade em que os atores-chave, como os gestores da escola, por exemplo, farão aquilo que conseguem ou podem, interpretando e executando o programa de acordo com suas próprias concepções, padrões e condições existentes (Exner, 2020).

Nessa direção, destacamos ainda que, não raro, encontram-se programas educacionais que anunciam objetivos falaciosos, ou possuem sérios erros no desenho ou nos processos de implementação, ou ainda são homogêneos e impositivos, desconsiderando a diversidade de contextos e condições, assim como os saberes das escolas. Diante do insucesso, geralmente, os responsáveis por tais programas acabam por atribuí-lo a fatores externos, imputando aos gestores e aos docentes o fato de não o desenvolverem a contento ou as precárias condições oferecidas. Isto pode ter consequências que vão além do fracasso do programa como, por exemplo, a recorrente culpabilização e atribuição de incompetência aos docentes, e uma fraca adesão ou densa resistência inicial dos profissionais a novos programas por não mais acreditarem nos benefícios e intenções de quem os idealiza ou promove.

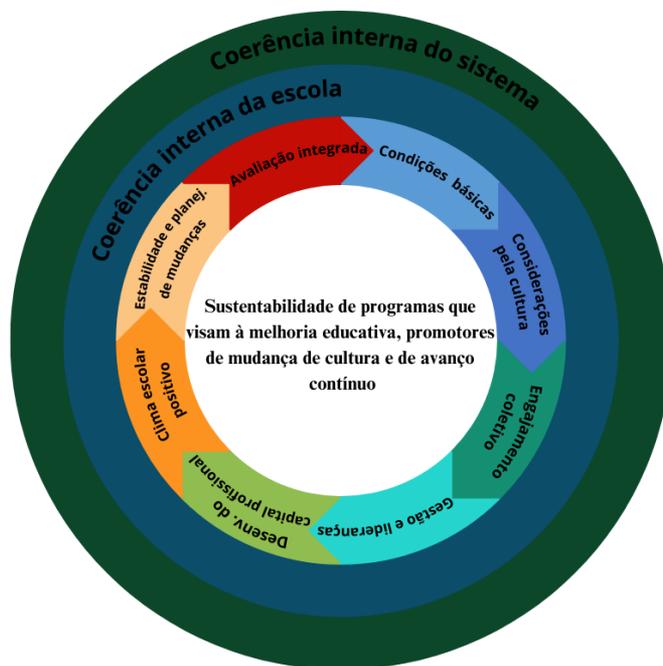
Pretendemos, com este estudo, contribuir para que os fatores que organizamos relacionados à qualidade de programas educacionais e promotores de sustentabilidade possam ser considerados por aqueles que os idealizam, implementam e avaliam. Reconhecemos a complexidade e a abrangência dos fatores, processos e mudanças almejadas aqui descritas e sabemos que nenhum programa contempla sua totalidade, sendo delineados e implementados com objetivos de menor extensão. Contudo, mesmo sendo dirigidos para questões mais precisas, eles podem contemplar alguns dos fatores, princípios e concepções, na direção do que se pretende alcançar.

CAPÍTULO 2 - MATRIZ DE SUSTENTABILIDADE DE PROGRAMA EDUCACIONAIS

No primeiro capítulo trouxemos os inúmeros elementos inter-relacionados que interferem tanto na eficácia, quanto na sustentabilidade de um programa, identificados na análise da literatura, e foram sistematizados nove fatores complementares: 1) condições básicas para a implementação e continuidade; 2) importância de se considerar a cultura institucional; 3) promoção do engajamento coletivo; 4) equipe gestora e lideranças como agentes e beneficiárias; 5) desenvolvimento de capital profissional; 6) construção de um clima positivo; 7) relevância da estabilidade de profissionais-chave e de políticas e do planejamento das mudanças; 8) avaliação integrada e; 9) coerência interna, que atua como o processo organizador e integrador desses fatores.

A Matriz a seguir apresenta uma proposta de sistematização de fatores relacionados à qualidade das transformações e à sustentabilidade desse tipo de programa. Além dos fatores e subfatores e os conceitos, são apresentados os elementos que os constituem e os efeitos identificados nas pesquisas. A complementariedade desses fatores pode ser representada neste diagrama. Cada cor no diagrama corresponde ao preenchimento da linha com a cor correspondente ao título do fator na matriz.

Figura 1: Fatores de sustentabilidade em programas educacionais



Fonte: Elaboração própria

Os elementos apontados em cada fator, tanto isoladamente e ainda mais quando coordenados, colaboram para o êxito de um programa, para a melhoria educativa contínua e para a sustentabilidade. Assim sendo, evitamos mencionar tais aspectos nos efeitos, procurando trazer outros concernentes que os potencializam. Por serem inter-relacionados, alguns elementos e efeitos aparecem em mais de um fator.

Esclarecemos que devido a sua amplitude e relevância, alguns fatores como “gestão e lideranças”, “desenvolvimento do capital profissional” e “coerência interna” apresentam uma perspectiva mais ampla, indo além da abordagem relacionada, principalmente no desenho e na implementação de programas. Esclarecemos também que, apesar do foco ser nas instituições em seus diversos níveis (Secretaria de Educação, Regional de Ensino e escolas) num sistema integrado, muitos fatores e elementos se referem à unidade

escolar, em razão de ser este o objeto da maior parte das pesquisas encontradas. Procuramos agrupar os elementos dos distintos níveis num mesmo fator para que a matriz não ficasse demasiadamente compartimentada.

Faz-se necessário destacar ainda que ela foi toda elaborada a partir de ampla revisão da literatura nacional e internacional. Por se tratar de uma Matriz não foram inseridas citações e referências, contudo, elas estão apresentadas no primeiro capítulo que embasa tais informações.

Em conjunto com a fundamentação anteriormente apresentada, esperamos que essa Matriz possa contribuir para a idealização, implementação e avaliação de programas educacionais.

1.CONDIÇÕES BÁSICAS

Tipo e intensidade de apoio dos órgãos superiores fornecidos ao programa e às escolas que o adotam no início e ao longo do tempo.

SUBFACTORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
<p>1.1 Aportes políticos e recursos financeiros, de pessoal e parcerias (nas distintas fases do programa)</p> <p>Oferecimento de recursos financeiros, materiais e pessoais, parcerias e aportes políticos previstos desde o planejamento e assegurados nas demais etapas do programa, possibilitando condições para sua implementação a contento e alcance dos objetivos.</p>	<p>Dimensionamento dos seguintes elementos, necessidades e aportes:</p> <ul style="list-style-type: none">● recursos humanos para o desenvolvimento das tarefas requeridas.<ul style="list-style-type: none">— alocação de quadros efetivos nos papéis-chave para o desenvolvimento do programa, evitando que fiquem somente com agentes externos.— promoção de capacidades individuais e coletivas nestes quadros— cuidado com sobrecargas para evitar acúmulo de atividades e	<p>Possibilitam o alcance dos objetivos do programa e sua continuidade em médio e longo prazo.</p> <p>Previnem ambiguidades no programa quando decorrentes da falta de condições.</p> <p>Minimizam a sobrecarga e sobreposição das funções, assim como sua fragmentação.</p> <p>Diminuem as possibilidades de perda de foco no decorrer da implementação.</p> <p>Aumentam a possibilidade de independência da agência externa</p>

	<p>dispersões da equipe diante de outras demandas que surgem</p> <ul style="list-style-type: none"> ● recursos materiais e tecnológicos. ● financiamento adequado e orçamento realista com recursos suficientes para gerar sucessos iniciais e a sua sustentabilidade por vários anos. <ul style="list-style-type: none"> — busca por diversidade nas fontes de financiamento, se possível ● tempo de exposição necessário para as distintas etapas do programa (duração temporal). <ul style="list-style-type: none"> — estimativa de um longo período para o programa ser desenvolvido e consolidado (geralmente maior que 5-6 anos) ● tempo e espaços para estudo e trocas coletivas dos profissionais envolvidos (remunerado). <ul style="list-style-type: none"> — utilização desses momentos de forma equilibrada, posto que são 	<p>com a transferência da tecnologia e de processos.</p> <p>Contribuem para que mais pessoas e grupos tenham interesse em defender e disseminar o programa, acarretando maior compromisso de continuidade pela agência principal decorrente de maior diversidade de apoios e parcerias.</p>
--	--	---

	<p>necessários para atender as demais demandas da escola</p> <p>Análise e proposição de adaptações ao programa considerando as características da Rede, os diferentes contextos, as demandas e as condições possíveis (sem descaracterizá-lo).</p> <p>Prioridade por programas em que há, com o tempo, transferência dos conhecimentos ou tecnologias de forma que não gerem dependência da instituição externa.</p> <p>Investimento e cuidado com aportes políticos e maior diversidade de apoio e parcerias, principalmente durante sua implementação.</p> <p>Análise contínua para revisão ou manutenção de condições materiais, tempo, espaço e humanas.</p> <p>Fornecimento de informações claras sobre as condições materiais, humanas e financeiras e os processos previstos,</p>	
--	--	--

	possibilitando aos gestores a execução e manutenção do programa.	
	Observação: A falta de condições materiais e humanas, de apoio, de capacidade e de clareza dos processos previstos pelo programa delinea um contexto de ambiguidade em que os atores-chave, como os gestores da escola, por exemplo, farão aquilo que conseguem ou podem, interpretando e executando o programa de acordo com suas próprias concepções, padrões e condições existentes.	

2. CONSIDERAÇÕES PELA CULTURA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Conhecimento e consideração pela história, tradições, experiências, crenças, valores, demandas, projetos desenvolvidos, processos, pessoas, comunidades, contextos e políticas da instituição e da rede em que as escolas estão inseridas.

SUBFACTORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
<p>2.1 Consideração pela cultura e pelo contexto da escola e da rede</p> <p>Conhecimento e consideração pela história da instituição e da comunidade, seus princípios, projetos, práticas, crenças, dificuldades, normas e valores compartilhados.</p>	<p>Escuta e consideração pelos problemas, necessidades e desafios identificados pela comunidade e instituição, buscando superá-los ou contribuir para lidar com eles à luz do seu contexto e da sua história.</p> <p>Valorização da cultura e reconhecimento dos saberes produzidos e das experiências dos profissionais.</p> <p>Desenho do programa de forma que permita flexibilização e adaptabilidade pela comunidade, considerando o contexto e as demandas locais.</p>	<p>Promove o respeito e a consideração ao incentivar o progresso, preservando o passado e os desejos de futuro no contexto da escola.</p> <p>Contribui para que a comunidade perceba que o programa auxiliará a superar alguns dos desafios existentes e/ou que ele responde e considera os princípios, história, necessidades e objetivos da instituição.</p> <p>Favorece a identificação e autoimplicação ao programa.</p> <p>Possibilita a apropriação e a adesão do programa pela equipe, o sentido</p>

	<p>Utilização dos recursos e estruturas adequados já existentes nas instituições.</p>	<p>de propriedade e o compromisso coletivo, ampliando o seu engajamento, sua implantação e sua incorporação na cultura da escola.</p> <p>Promove a institucionalização de novas práticas e procedimentos integrados à cultura e ao contexto da escola, ampliando as possibilidades de efetivação e sustentabilidade.</p>
	<p>Observação: Se a proposta de mudança for perseguida isoladamente, não se coordenando com os processos e práticas já existentes, pode ser minada pelos que não foram alterados.</p>	

3. ENGAJAMENTO COLETIVO

Ações regulares de comunicação e esclarecimento sobre o programa com públicos diversos. Adesão inicial e envolvimento progressivo dos atores da comunidade escolar com os princípios e objetivos do programa, assim como a participação no processo de mudanças nas diferentes etapas.

SUBFACTORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
<p>3.1. Comunicação</p> <p>Divulgação e promoção dos princípios, objetivos, mudanças pretendidas, condições, duração, processos, etapas, suportes e formas de avaliação do programa, assim como das parcerias/instituições envolvidas.</p>	<p>Divulgação aos diferentes públicos e níveis (Secretaria, Regionais, Escola e Comunidade), comunicando características e consequências do programa de formas diversas e ampliadas.</p> <p>Comunicação clara e em oportunidades distintas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• as características dos problemas que serão enfrentados; dados de pesquisas e estudos que contribuem para compreensão e dimensionamento;• o que já foi feito, valorizando iniciativas anteriores na área; e em que dimensões e aspectos o programa avança.	<p>Amplia o conhecimento sobre o programa possibilitando maior adesão, apoio e parceria.</p> <p>Contribui para uma relação de confiança entre a(s) instituição(s) responsável(is) pela implementação e os integrantes das comunidades-alvo, assim como uma adesão e autoimplicação mais consciente ao programa.</p> <p>Possibilita a compreensão mais realista com relação às mudanças pretendidas, às condições oferecidas e aos processos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● a validade e importância dos objetivos e da eficácia dos processos promovidos pelo programa para o enfrentamento do(s) problema(s) e alcance dos resultados. ● as condições materiais e humanas oferecidas pela Secretaria ou pelo programa, bem como as parcerias necessárias na instituição e/ou na rede. ● as condições e as necessidades requeridas na instituição-alvo, assim como a mobilização e envolvimento dos recursos materiais e humanos já existentes. ● o tempo previsto para o desenvolvimento das ações na instituição pelos profissionais envolvidos, contudo, com flexibilidade e consideração pelo ritmo e características das instituições. ● o desenvolvimento das capacidades necessárias no decorrer da implementação, incluindo: como acontecerá esse desenvolvimento, qual o 	<p>necessários, calibrando as expectativas dos envolvidos e possibilitando a adesão continuada ao programa.</p> <p>Evita o desenvolvimento de resistências decorrentes do desconhecimento ou pouca compreensão acerca do programa e das parcerias/instituições envolvidas.</p>
--	--	--

	<p>suporte oferecido nas diferentes etapas e como será o processo de avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none">● as diversas formas de apoio necessárias e que serão recebidas.● os processos de avaliação e a transparência, o emprego e a comunicação dos resultados.● as pessoas ou as equipes e/ou instituições que o idealizaram, que serão responsáveis pela implementação e pela avaliação, esclarecendo propósitos, capacidades, experiências e legitimidade. <p>Fornecimento de materiais diversos que contribuam para a escola esclarecer e disseminar o programa para a comunidade.</p> <p>Processos de comunicação frequentes e adequados às diversas etapas do programa.</p> <p>Disponibilidade de canais para diálogo, esclarecimento de dúvidas e solicitação de auxílio.</p>	
--	---	--

<p>3.2. Adesão</p> <p>Concordância, envolvimento e participação no programa em suas distintas etapas.</p>	<p>Reconhecimento e concordância dos profissionais envolvidos sobre a relevância e a necessidade de intervenção nos problemas em que o programa atuará.</p> <p>Conhecimento, identificação e validação, pelos integrantes da comunidade escolar, dos princípios que embasam o programa, seus objetivos, a eficácia dos processos empregados, e os resultados pretendidos em função dos problemas a serem enfrentados.</p> <p>Reflexão crítica e análise das condições requeridas e oferecidas para o desenvolvimento eficaz do programa e pactuação das metas.</p> <p>Análise sobre as crenças de autoeficácia e eficácia coletiva da equipe para a implementação do programa, assim como os processos previstos para o desenvolvimento das capacidades necessárias e suportes oferecidos.</p> <p>Acordo sobre quais serão os espaços de diálogo previstos e os momentos de reflexão</p>	<p>Possibilita um processo de adesão inicial mais consciente e realista ao programa, diminuindo as resistências na sua implementação e o alinhamento fraco/parcial.</p> <p>Contribui para a percepção da relevância do que está sendo proposto para a promoção da superação de desafios e demandas existentes.</p> <p>Favorece os sentimentos de confiança e consideração entre a(s) instituição(s) responsável(is) pela implementação, desenvolvimento e avaliação, e os integrantes das comunidades-alvo, assim como maior implicação com os objetivos e processos.</p>
--	--	---

	<p>sobre os dados das avaliações, incentivando a participação, contribuições, críticas e sugestões.</p> <p>Diálogo com grupos menores ou mesmo individual, se necessário, visando coordenação de perspectivas, entendimento e busca pelo consenso com relação aos encaminhamentos.</p>	<p>Impulsiona maior alinhamento e harmonização com as ações propostas pelo programa.</p> <p>Favorece a implementação continuada do programa diante das dificuldades do cotidiano, posto que, no dia a dia, a discricionariedade do gestor vai considerar fortemente o que a comunidade escolar valoriza, quer, espera.</p>
<p>3.3. Envolvimento progressivo e ampliado</p> <p>Envolvimento progressivo e ampliado dos distintos segmentos e atores da comunidade e/ou rede no propósito do programa e em suas diversas etapas e ações.</p> <p>Construção paulatina de um pacto coletivo por meio da mobilização em torno da</p>	<p>Estímulo para que, cada vez mais, diferentes atores da comunidade participem das ações relacionadas ao programa, assumindo responsabilidades de forma que haja autoimplicação de todos e de cada um. Contribui para isso a identificação de interesses, experiências e capacidades das pessoas relacionando-as às diversas possibilidades de atuação.</p> <p>Emprego de processos ampliados de construção coletiva relacionados ao</p>	<p>Amplia as possibilidades de mais pessoas e grupos compreenderem, contribuir, defenderem e divulgarem o programa.</p> <p>Favorece um ambiente de diálogo, de compromissos mútuos e do clima da instituição mais positivo, diminuindo as resistências e os desengajamentos.</p>

<p>proposta e pela promoção do sentido de propriedade pelo programa.</p>	<p>programa: discussão das evidências de acompanhamento, identificando avanços e desafios (incluindo aqueles relacionados aos níveis de engajamento coletivo); incentivo à apresentação de propostas e à assunção de responsabilidades; disseminação de tais processos e ações à comunidade.</p> <p>Retomada constante dos princípios e dos objetivos da escola e do programa de forma que permaneçam norteados a gestão e as práticas escolares pelos professores, alunos e funcionários, buscando o envolvimento progressivo do propósito coletivo consensuado.</p> <p>Periodicidade na realização dos espaços de diálogo com abertura para escuta e recebimento de críticas daqueles que desenvolvem e vivenciam o programa; reflexão e revisão à luz dos compromissos e propósitos; flexibilização e estabelecimento de novos acordos em relação ao que foi proposto.</p>	<p>Possibilita o acompanhamento dos níveis de adesão e de engajamento ao longo do tempo, promovendo a sua ampliação quando necessário.</p> <p>Fomenta o sentido de propriedade e de autoimplicação da comunidade escolar em relação ao programa.</p> <p>Promove maior diversidade de apoio de diferentes níveis e instituições ao longo do programa.</p>
--	---	--

	<p>Identificação e valorização dos avanços e dos esforços no desenvolvimento do programa.</p> <p>Ampliação progressiva das parcerias e do apoio de pessoas e de instituições/ equipamentos externos à instituição (sindicatos, associações, universidades, comunidade do entorno etc.).</p>	
<p>Observações:</p> <p>1) A adesão inicial, o sentido de propriedade e o engajamento são favorecidos quando há flexibilidade para adaptar o programa de acordo com a realidade e necessidades da escola ou da instituição (sem descaracterizá-lo).</p> <p>2) Os níveis de adesão e engajamento dos envolvidos com um programa podem variar e modificar-se no decorrer da sua implementação, devendo sempre ser considerado o caráter temporário e, às vezes, provisório, das decisões tomadas. Podem ser necessários, portanto, processos de revisão, esclarecimento e realização de novos acordos sobre os elementos do programa (comunicação, discussão, análise, condições etc.) visando o aperfeiçoamento do programa e a ampliação do engajamento. Isso também implica espaços de escuta sensível, acolhida, recuos, retomada dos princípios e do foco, discussão sobre dificuldades, busca de soluções coletivas, oferecimento de suporte e valorização dos avanços. Implica, ainda, em</p>		

avaliação constante dos processos, analisando se são suficientes e se precisam ser revistos pelos idealizadores/implementadores do programa.

3) O desengajamento progressivo de um programa também ocorre quando as transformações são aquém do esperado, quando os processos empregados e as capacidades envolvidas não são suficientes para desenvolver o programa a contento ou, ainda, quando as condições e suporte oferecidos são escassos, fazendo com que as pessoas deixem de acreditar em seus objetivos, propósitos e procedimentos definidos.

4) Quando as expectativas iniciais são mais amplas do que o programa realmente consegue promover, ocorre progressivo desengajamento ou alinhamento parcial às ações do programa.

4.GESTÃO E LIDERANÇAS

Incorporação no modelo de mudança do programa de procedimentos coordenados que denotem a compreensão dos gestores, tanto como agentes, quanto como beneficiários, de forma a contribuir para promover equipes de gestão eficazes e comprometidas, capazes de liderar os complexos processos de transformação envolvidos e mobilizar as condições dos profissionais na melhoria escolar sustentável e contínua.

Observações:

1. Considerando a relevância da atuação da equipe gestora e das lideranças na instituição educativa, esse fator apresenta uma perspectiva mais ampla do que os demais, indo além do foco no desenho e implementação de programas. Os demais fatores e subfatores estão diretamente relacionados a este.
2. Um programa que visa promover a mudança de cultura sustentável e o movimento de avanço progressivo necessita de processos de gestão que promovam engajamento coletivo, participação, aprendizagem contínua, colaboração e apoio mútuo, não podendo, portanto, valer-se de procedimentos circunscritos, mecânicos e verticais (*top down*), em que os gestores e demais profissionais são mais caracterizados como operacionalizadores. Não se pode, em nome da eficácia ou do alcance dos objetivos, atuar com processos que ferem princípios, pioram a qualidade do clima e da convivência, dificultam ou até impedem a construção de uma cultura participativa e colaborativa na escola.

SUBFATORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
<p>4.1. Gestão Democrática</p> <p>Conjunto de ações que integram, valorizam e estimulam a participação na escola dos diferentes coletivos que a compõem (comunidade escolar), promovendo uma relação de horizontalidade entre os sujeitos destes coletivos e espaços decisórios.</p>	<p>Valorização, promoção e manutenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● de processos coletivos e participativos, marcados pela defesa da diversidade e pelas formas diferentes de compreender a escola, construindo consensos sobre os princípios e metas, auxiliando na identificação das necessidades, no mapeamento de demandas e no apontamento das questões locais específicas, buscando, ainda, possíveis soluções a partir das pautas e necessidades dos distintos grupos que a constituem. ● do envolvimento coletivo na melhoria do processo pedagógico, no monitoramento, na análise e discussão dos resultados. ● da conexão da escola com o território e com as famílias. 	<p>Valoriza e estimula a participação, atuando na melhoria do processo pedagógico, na tomada de decisão, na busca pelo consenso.</p> <p>Favorece a aprendizagem dos processos democráticos, reconhecendo as assimetrias funcionais e a simetria de princípios entre todos.</p> <p>Identifica, dialoga e atende melhor às demandas da comunidade, fortalecendo a função social da escola.</p> <p>Aumenta a confiança, o engajamento coletivo e o compromisso de todos com as decisões assumidas pelos colegiados.</p>

	<p>Transparência e comunicação com clareza, e ajustada à comunidade.</p>	<p>Aproxima os alunos da escola, e promove o sentimento de pertencimento.</p> <p>Minimiza as possibilidades de imposições e resistências decorrentes de decisões individuais de gestores.</p> <p>Maximiza a possibilidade de continuidade do programa pelos outros atores da escola, se houver troca dos gestores ou responsáveis.</p>
	<p>Observação: Na gestão democrática há o fortalecimento dos processos coletivos em contraposição ao modelo unipessoal de gestão. Princípios como autonomia, diálogo, participação da comunidade e horizontalidade das relações, são norteadores, sendo definidos e refletidos no Projeto Político-Pedagógico, no processo de eleição para gestores, na constituição e integração dos diferentes organismos colegiados e demais espaços de decisão no interior da escola.</p>	

<p>4.2. Liderança Distribuída</p> <p>Os integrantes da comunidade assumem responsabilidades em ações eleitas por eles e para as quais consideram-se capazes, de modo a contribuir individual e coletivamente para a melhoria da qualidade da instituição, independentemente do grupo ao qual pertencam ou da função exercida.</p>	<p>Fomento da postura de liderança que deve estar presente em todos os profissionais da escola, cabendo à equipe gestora a coordenação dos trabalhos e dos procedimentos delineados de maneira eficaz.</p> <p>Construção de uma visão estratégica compartilhada, compactuando aspectos importantes como, por exemplo, o compromisso com a mudança, a busca pelo aperfeiçoamento contínuo e os princípios que os movem.</p> <p>Promoção da implicação de profissionais na identificação de problemas, apresentação de propostas e assunção de responsabilidades individuais e coletivas.</p> <p>Estímulo para a contribuição individual e em equipe na melhoria da qualidade da escola, incentivando a confiança de que cada um, de acordo com as</p>	<p>Proporciona implicação crescente dos profissionais nos problemas da escola, na busca de soluções e na melhoria da qualidade da instituição.</p> <p>Promove uma cultura com objetivos e responsabilidades compartilhados, onde cada um se torna corresponsável pelo resultado coletivo.</p> <p>Fomenta a iniciativa e uma comunidade de liderança em que todos, independente do cargo que ocupam, podem ser considerados líderes em alguma medida.</p> <p>Favorece o desenvolvimento do pertencimento e da confiança relacional, contribuindo para um clima escolar positivo e para a construção de um ecossistema colaborativo.</p>
--	--	--

	<p>possibilidades, fará sua parte em nome de um objetivo comum.</p> <p>Identificação e alinhamento de interesses, de experiências e de capacidades das pessoas para resolverem problemas e alcançar propósitos coletivos.</p> <p>Promoção de interações e cooperação entre diferentes atores, em distintos níveis hierárquicos.</p> <p>Articulação entre a escola e a comunidade familiar e do entorno, promovendo espaços de interação, participação, distribuição de responsabilidades e cooperação, com vistas a um objetivo comum, uma educação de qualidade.</p> <p>Construção de sistemas de apoio, identificando, ampliando e mantendo as soluções que emergem do grupo (moduladores).</p>	<p>Promove maior engajamento coletivo e incremento de capacidades e dos conhecimentos individuais na organização.</p>
--	---	---

	<p>Acompanhamento dos processos de aprendizagem individual e coletiva para a resolução de problemas.</p> <p>Feedbacks pontuais, construtivos e formativos relacionados à iniciativa, ao esforço e ao resultado.</p> <p>Valorizações individuais e coletivas, ressaltando e apontando as contribuições de todos e de cada um.</p> <p>Celebrações dos pequenos e dos grandes avanços, e do esforço coletivo no desenvolvimento do projeto.</p> <p>Visibilidade e divulgação interna e externa das iniciativas e dos avanços.</p>	
<p>Observação: A liderança distribuída quando dissociada da gestão democrática pode fazer com que as responsabilidades compartilhadas sejam majoritariamente instrumentais, direcionadas principalmente à eficácia. Mas quando há essa associação, a eficácia continua a ser um dos objetivos, todavia, amplia-se a concepção de escola e são respeitados os princípios, processos e aprendizagens decorrentes dessa forma de gestão. A participação é entendida como direito e não estratégia. Assim há abertura e contínua promoção do</p>		

	<p>diálogo e de outras formas espontâneas de envolvimento, assegurando também a constituição e andamento de colegiados, avaliações institucionais participativas, entre outros.</p> <p>A colaboração significativa leva tempo, mas cria maior sustentabilidade para as mudanças porque os benefícios são mais claros para todos, mais pessoas se envolvem, têm interesse no êxito e se sentem parte desse processo (sentido de propriedade).</p>	
<p>4.3. Gestão pedagógica ou liderança instrucional</p> <p>Condições e influências exercidas pelos gestores e líderes escolares, promotores do desenvolvimento profissional, do aperfeiçoamento da prática docente e da melhoria da qualidade do processo de ensino e do aprendizado dos estudantes.</p>	<p>Melhoria da aprendizagem e promoção do desenvolvimento norteando a prática dos gestores, o gerenciamento estratégico de pessoas e recursos, as distribuições das ações e a assunção de responsabilidades.</p> <p>Postura de aprendizagem permanente por parte da equipe gestora, compartilhamento de decisões e responsabilidades, e abertura para inovações e experimentações.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● implica no reconhecimento que o êxito do estudante depende bem mais de um esforço coordenado e 	<p>Desenvolve nos professores maior senso de compromisso e responsabilidade no alcance dos objetivos de melhoria educacional.</p> <p>Proporciona subsídios para auxiliar os professores a enfrentarem os desafios cotidianos acerca dos processos relacionados ao ensinar e aprender.</p> <p>Possibilita maior adesão, persistência e variação de estratégias e de procedimentos discutidos e definidos em grupo.</p>

	<p>organizacional, do que individual de cada professor.</p> <p>Envolvimento de professores na equipe de liderança pedagógica, promovendo capacidades de liderança coletiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● diálogo contínuo e atuação no apoio ao planejamento, na articulação do currículo e na melhoria das práticas de ensino e de avaliação. <p>Envolvimento dos professores na definição e pactuação de metas escolares para a melhoria, e no desenvolvimento de uma visão e estratégia compartilhadas para melhorar o ensino e a aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● coordenação na construção de um plano concreto de aprendizagem profissional para trabalhar em direção a este objetivo. — atenção permanente às desigualdades, construindo 	<p>Favorece a competência e o pertencimento dos profissionais e equipe, assim como as inovações e experimentações.</p>
--	--	--

	<p>formas de identificá-las e superá-las para que todos avancem;</p> <ul style="list-style-type: none"> — consideração e articulação com a cultura e os significados dos estudantes e suas comunidades; ● oferecimento de oportunidades de aprendizagem profissional necessárias para a realização da estratégia e/ou avanço em direção ao objetivo. <p>Esforço em motivar a equipe sobre o propósito moral dos objetivos, das expectativas e dos trabalhos necessários.</p> <p>Criação de condições organizacionais de forma a valorizar, facilitar e apoiar os professores no trabalho colaborativo em equipes, para aperfeiçoamento de suas práticas e nas comunidades de aprendizagem (coordenando esse processo).</p>	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ● promoção de uma cultura de aprendizagem pautada na confiança e nas trocas entre os profissionais; ● atenção e apoio em grupos e individualizado. <p>Avaliação e monitoramento das práticas de ensino e aprendizagem, reflexão coletiva e revisão/aperfeiçoamento periódicos, sistemáticos e contínuos.</p> <p>Criação de condições organizacionais que contribuam para que os professores estejam focados nos objetivos de promoção de desenvolvimento e de aprendizagem e que permita às pessoas desenvolverem seus projetos e motivações.</p>	
	<p>Observação: As atividades pedagógicas ou instrucionais dos gestores e líderes podem ter efeitos negativos ou positivos. Positivos, quando percebidas como apoio ao desenvolvimento profissional pelos professores; e negativos, quando interpretadas como uma tarefa burocrática, de monitoramento. A atuação desses profissionais é muito mais potente quando direcionada à</p>	

	construção de capacidades de professores, do que quando se volta às "micro gestões cotidianas" que envolvem práticas mais individualistas e de controle, julgamentos e inspeção.
--	--

5. DESENVOLVIMENTO DE CAPITAL PROFISSIONAL: SOCIAL, HUMANO E DECISÓRIO

Desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas ligadas à profissão, envolvendo a responsabilidade com a promoção da melhoria contínua com vistas ao êxito de todos e de cada um dos estudantes. Implica em estados e organizações poderem colaborar com esse processo, rompendo com modelos de gestão burocrática e com a precarização do trabalho, assim como buscando a promoção do oferecimento periódico de espaço e de tempo comuns para colaborar e fazer circular o conhecimento profissional.

Integra e articula outros três conceitos: capital social, capital humano e capital decisório.

Capital humano

Relacionado aos saberes, competências e experiências individuais de cada docente para agir na sua profissão.

Capital social

Vinculado à quantidade e à qualidade dos relacionamentos e das interações sociais entre os diferentes profissionais; em como isso interfere no acesso e partilha de conhecimentos na escola, na reflexão sobre experiências educativas e na promoção de dinâmicas colaborativas e, ainda, em como esses processos afetam as expectativas, a confiança e os compromissos da equipe docente.

Capital decisório

Relacionado à habilidade de fazer julgamentos e de tomar decisões em situações incertas, de forma consciente, responsável e comprometida, sem ter que recorrer com frequência a manuais, regimentos ou protocolos.

Articula dimensões individuais (capital humano) e coletivas (capital social).

Observação: Um programa que visa à melhoria educacional precisa considerar a promoção de capacidades necessárias para implementar as transformações e continuar gerando resultados. Contudo, são inúmeros os fatores envolvidos no desenvolvimento do capital profissional que extrapolam as ações de um programa ou política. Não obstante, um programa pode contemplar em seu desenho procedimentos que contribuam para esse processo. Em vista disso, esse fator também apresenta uma perspectiva mais ampla do que os demais, de forma a destacar subfatores e elementos coordenados que potencializam o desenvolvimento de indivíduos melhores, enquanto se desenvolvem, simultaneamente, organizações e sistemas melhores.

SUBFACTORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
<p>5.1. Cultura de aprendizagem colaborativa na escola</p> <p>Concebe o saber profissional como um bem comum, e se caracteriza pela conexão das capacidades, dos conhecimentos e das experiências das pessoas para resolverem problemas comuns vivenciados, compartilharem vivências, aprenderem juntas e alcançarem propósitos comuns a todos (que podem estar relacionados ao programa).</p>	<p>Criação de condições para que a instituição possa se constituir progressivamente como uma organização que pensa a si mesma de forma colaborativa.</p> <p>Esforços para mudanças ocorrem <i>no</i> e <i>com</i> o coletivo, sendo embasados na confiança, no apoio mútuo e na comunicação significativa entre os professores e entre estes e os gestores.</p> <p>Adoção de medidas concretas que aumentem a colaboração entre os</p>	<p>Favorece a aprendizagem individual e coletiva a partir dos conhecimentos e das experiências dos profissionais, da coordenação de diferentes perspectivas e dos processos reflexivos, sendo cada vez menos dependente das concepções dos gestores.</p> <p>Ressignifica e promove a transformação de práticas na direção do que se pretende alcançar e que são ajustadas às demandas da comunidade.</p>

	<p>pares, com a ampliação e o compartilhamento de conhecimento e de reflexão sobre a prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ex. tutorias, mentorias e audiência de aulas uns dos outros, utilizando estratégias como <i>lesson studies</i> e/ou autoscopia; <p>Implica no oferecimento de tempo comum periódico e sistemático para colaborar e fazer circular o conhecimento profissional.</p> <p>Promoção de uma cultura de desenvolvimento, em que “sempre é possível melhorar” (ideias, propostas, processos...).</p> <p>Revisão das prioridades e finalidades relacionadas à melhoria da convivência e das práticas pedagógicas (curto, médio e longo prazo).</p>	<p>Impulsiona maior aprendizagem e possibilidades de mudanças em decorrência de as interações acontecerem na base da confiança, sem receio de julgamentos e de apreciações provindas de autoridades.</p> <p>Promove aumento do pertencimento, do comprometimento e do apoio mútuos, diminuindo as resistências e os desengajamentos.</p> <p>Respeita os percursos formativos próprios e considera a indissociação entre a teoria e a prática.</p> <p>Oportuniza a responsabilidade e a autoimplicação dos profissionais na formação.</p> <p>Valoriza e sistematiza o conhecimento construído dentro da profissão, a partir das práticas e dos</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • emprego de diferentes processos de avaliação e de coleta e análise de dados; reflexão e intervenção/aperfeiçoamento, com atenção contínua às desigualdades. <p>Envolvimento em formação contínua e sistemática em que são estudados temas considerando os objetivos, desafios e demandas identificadas, assim como outros de interesse de grupos e coletivos.</p> <p>Compreensão de que experimentações, desacertos e incertezas fazem parte do processo de melhoria, sendo partilhados e discutidos de forma ajustada e respeitosa.</p> <p>Valorização e reconhecimento dos esforços e resultados individuais e coletivos.</p>	<p>problemas vivenciados no contexto da instituição.</p> <p>Favorece o desenvolvimento de competências individuais e coletivas.</p> <p>Amplia a crença de autoeficácia.</p> <p>Promove a crença de eficácia coletiva, ampliando confiança na capacidade para superar desafios, discordâncias e adversidades do grupo, havendo maior motivação e determinação para atingir objetivos definidos por todos e assumido coletivamente.</p> <p>Desenvolve uma aprendizagem institucional em que as relações de trabalho ensinam e a organização, como conjunto, aprende.</p> <p>Maximiza a chance de que o aprendizado das pessoas e, no geral, da instituição, seja compartilhado e</p>
--	---	--

<p>5.2. Processos formativos contínuos promotores de reflexividade</p> <p>Desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias para promover as transformações do programa e continuar gerando resultados, por meio de processos pautados na reflexividade.</p> <p>A reflexividade é a capacidade de professores e gestores realizarem reflexões sobre experiências, indissociando teoria e prática, de modo fundamentado, sistemático e coletivo, num movimento de aperfeiçoamento contínuo.</p>	<p>Promoção de espaços para o desenvolvimento de ideias e conceitos em que o profissional indissocia teorias e práticas, debruçando-se sobre o conjunto de suas ações, refletindo criticamente sobre o seu fazer e sobre as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas.</p> <p>Organização de processos coletivos fundamentados teoricamente, que possibilitam a construção de novos instrumentos de ação integrados às práticas.</p> <p>Construção e manutenção de relações de confiança fortalecidas entre os professores e entre estes e os gestores.</p> <p>Integração de processos formativos em longo prazo que contemplam e consideram a aprendizagem <i>na e com</i> a prática:</p>	<p>sustentado ao longo do tempo, mesmo em face da rotatividade da liderança.</p>
---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">● Aprendizagem <i>na</i> prática: desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionados às práticas cotidianas oferecidas por meio de feedbacks formativos, compartilhamento de informações, do pedir e do oferecer auxílio, discussão de desacertos e dificuldades, buscando sempre uma ajuda ajustada às necessidades individuais e coletivas.● Aprendizagem <i>da</i> e <i>com</i> a prática: desenvolvimento de conhecimentos e habilidades por meio da reflexão na e com a ação acerca da experiência cotidiana. Envolve a coordenação de múltiplas perspectivas e a busca de decisões definidas coletivamente para orientar práticas futuras.	
--	--	--

Observações:

1) O desenvolvimento profissional ou formação em um programa podem ocorrer de formas distintas. Desde processos específicos/isolados a múltiplos/interrelacionados, produzindo efeitos também distintos, que podem ou não contribuir para o alcance dos objetivos. Formações *na* e *com* a prática são mais efetivas quando se pretende mudanças profundas na cultura e melhoria progressiva.

2) A formação ou aprendizagem *para* a prática, que é aquela que se faz por meio do oferecimento de um ou mais cursos no início e ao longo de um programa, pode, sim, ampliar conhecimentos, mas é pouco eficaz para promover processos coletivos de transformação, pois quando o profissional volta à instituição para colocar o aprendido em ação se depara com inúmeras dificuldades não previstas e, não raro, acaba desanimando ou aplicando parcialmente as propostas. Por isso, a importância de contemplar processos formativos continuados também na escola, assim como comunidades de práticas entre escolas.

<p>5.3. Comunidades de aprendizagem entre profissionais de diferentes instituições</p> <p>Agrupamentos flexíveis voltados para o aprender e cooperar uns com os outros a partir do intercâmbio entre pares nas e entre as instituições, como escolas e Regionais, que acontecem de modo frequente, sistemático e coletivo.</p>	<p>Utilização de formas de interação favorecendo trocas horizontais e verticais de compartilhamento de práticas, experiências e conhecimentos.</p> <p>Conexão de capacidades e experiências das pessoas para resolverem problemas e alcançarem propósitos definidos coletivamente.</p> <p>Organização do grupo na comunidade que pode acontecer de forma espontânea e autorregulada, considerando alguns princípios compartilhados como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● concepção de melhoria contínua (práticas, ideias...); ● diversidade de perspectivas; ● indagação coletiva e diálogo reflexivo; ● cultura de colaboração; 	<p>Promove uma cultura de colaboração, cuidados e objetivos compartilhados.</p> <p>Amplia os conhecimentos, a troca de experiências e o desenvolvimento de competências individuais e coletivas.</p> <p>Aumenta o repertório de ações e inspira práticas e processos.</p> <p>Intensifica os esforços para o enfrentamento das dificuldades.</p> <p>Auxilia no desenvolvimento das escolas e das Regionais e das capacidades locais.</p> <p>Fortalece processos de autorregulação na rede.</p>
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ● clima de confiança; ● democratização do conhecimento; ● responsabilidade coletiva; ● apoio mútuo. <p>Emprego de plataformas <i>on-line</i> colaborativas, podendo potencializar as comunidades e possibilitando partilhas à distância e de modo assíncrono.</p>	
<p>5.4. Suporte técnico especializado</p> <p>Processos de acompanhamento, de apoio e de intervenção focados nas necessidades de cada instituição (e adaptados às diversas etapas e níveis do programa).</p>	<p>Colaboração técnica especializada para problemas específicos da instituição.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● acompanhamento na unidade por profissional/especialista para dialogar e auxiliar os líderes e/ou equipe em aspectos relacionados às dificuldades, aos avanços, aos processos, entre outros 	<p>Favorece a superação de dificuldades específicas.</p> <p>Busca por soluções adaptadas e ajustadas à escola e/ou regional.</p> <p>Promove a diminuição de desengajamentos.</p> <p>Favorece o sentimento de consideração e respaldo pela Rede, Escola ou programa.</p>

	<p>(mentorias, consultorias, apoio técnico...);</p> <ul style="list-style-type: none"> • postura colaborativa e empática, demonstrando consideração pelos saberes e cultura da escola. <p>Envolvimento, formação e orientação de equipe de profissionais estáveis, se o suporte técnico estiver sendo realizado por agentes externos.</p>	<p>Capacitação de profissionais estáveis diminuindo a dependência de agentes externos</p>
--	--	---

Observações sobre o capital profissional:

- 1) O processo de implementação de um programa envolve certa pressão e suporte: pressão significa metas ousadas, avaliação e monitoramento contínuos e transparentes; e suporte envolve capacitação, apoio técnico, desenvolvimento de novas competências, acesso a novas ideias, mais tempo para aprendizado e colaboração.
- 2) Algumas pesquisas conduzidas em escolas colocam em xeque o foco principal de programas e políticas em melhorar a responsabilidade e as capacidades de cada professor, ou seja, em ampliar o capital humano, não dando o devido valor aos benefícios do capital social. Entretanto, quando as relações entre os professores em uma escola são caracterizadas por alta confiança, proximidade e interação frequente voltada para as relações pedagógicas, isto é, quando o capital social é forte, há avanço na construção de uma cultura de aprendizagem e de melhoria no desempenho dos estudantes.
- 3) A gestão atua como facilitadora do êxito do corpo docente, fornecendo os recursos de que seus membros precisam para construir, principalmente, o capital social, tais como o tempo, o espaço, os recursos humanos e o apoio, favorecendo as conexões formais e informais numa cultura colaborativa. É importante ter cuidado para evitar posturas burocráticas, fiscalizadoras ou geradoras de dependência.
- 4) O desenvolvimento do capital profissional implica em estados e organizações colaborarem com esse processo, rompendo com modelos de gestão unidirecionais e com a precarização do trabalho.

6. CONTRUÇÃO DE UM CLIMA POSITIVO NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Modelo de mudança do programa, incluindo os processos de pressão (metas, avaliações, monitoramento), tempo e recursos disponíveis (humanos, materiais, financeiros), cuidando e promovendo a melhoria na qualidade do clima institucional.

O clima se caracteriza pelo conjunto de percepções e expectativas compartilhadas por integrantes da instituição educativa a partir das experiências vividas, neste contexto, com relação às normas, aos objetivos, aos valores, às relações humanas, à organização e à estrutura física, pedagógica e administrativa. Cada instituição possui seu próprio clima que influencia sua dinâmica e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e de desempenho dos seus integrantes (e no processo de ensino e de aprendizagem, no caso da escola).

SUBFACTORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
Promoção de um clima positivo Conjunto de ações e interações promotoras de bons relacionamentos interpessoais; de um ambiente de cuidado, apoio, confiança, estímulo e de colaboração; de espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos; de	Desenvolvimento de um padrão de relações sociais que incorporam um “ethos” de cuidado, respeito e confiança. Consistentes expectativas em relação ao comportamento e à aprendizagem.	Promove o bem-estar, a motivação para superação dos desafios e a confiança nas pessoas e na instituição. Estimula o comportamento prósocial e os níveis de pertencimento, comprometimento e identificação dos integrantes com a instituição.

<p>proximidade das famílias e da comunidade; do senso de justiça; de altas expectativas e de qualidade no desenho ou processo de ensino e aprendizagem (escola).</p>	<p>Fomento à autoimplicação e à colaboração em equipe.</p> <p>Olhar atento para as desigualdades que se manifestam de diferentes formas e intervenções ativas individuais, coletivas e institucionais.</p> <p>Valorização, constituição e manutenção de espaços de participação, diálogo e colaboração com a comunidade escolar e do entorno.</p> <p>Adesão, revisão e compartilhamento dos valores e princípios pelos membros da organização.</p> <p>Emprego de metodologias alternativas de resolução de conflitos.</p> <p>Comunicação clara, eficiente e adequada aos diferentes grupos.</p>	<p>Melhora a gestão dos problemas de convivência e a qualidade das interações interpessoais, ampliando os sentimentos de segurança e justiça.</p> <p>Promove o aumento da disposição geral para realizar esforços colaborativos que visam a melhoria progressiva da instituição.</p> <p>Possibilita o enriquecimento da qualidade das relações da escola com as famílias e com a comunidade do entorno.</p> <p>Favorece a resiliência e o apoio mútuo, prevenindo a vitimização e o esgotamento dos professores.</p> <p>Diminui as ausências de estudantes e de profissionais e reduz o abandono escolar.</p>
--	---	---

	Momentos/atividades intencionais para nutrir interações sociais significativas entre os membros, ligando-as às pessoas, tradições e valores da escola.	Contribui para maior estabilidade dos profissionais e menor rotatividade.
--	--	---

7. ESTABILIDADE DOS PROFISSIONAIS-CHAVE E DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PLANEJAMENTO DAS MUDANÇAS

Constância nas políticas educacionais visando garantir compromisso de longo prazo com a mudança; institucionalização do programa incorporando-o à legislação; implantação/aperfeiçoamento de processos que estimulam a estabilidade da organização e dos profissionais, minimizando a rotatividade; formação de novos quadros; planejamento dos processos de sucessão e de continuidade do suporte ao programa.

SUBFATORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
<p>7.1. Estabilidade da política pública, da organização e dos quadros técnicos, e planejamento das mudanças</p> <p>Estabilidade nas políticas e nos quadros técnicos envolvidos no programa, fomento à institucionalização do programa como Política Pública, e planejamento das mudanças de forma que as condições para sua continuidade sejam ampliadas.</p>	<p>Articulação do programa com outras políticas públicas.</p> <p>Incorporação do programa (adaptado) aos documentos oficiais e à legislação.</p> <p>Integração do programa ao Projeto Político-Pedagógico na escola (quando decisão coletiva da comunidade escolar).</p> <p>Estabilidade de corpo técnico profissional.</p> <p>Aperfeiçoamento dos diferentes processos de ingresso dos profissionais (concursos,</p>	<p>Promove transformações necessárias no programa de forma a atender as novas demandas e condições.</p> <p>Favorece a consolidação e permanência da política, mesmo com a alteração das lideranças ou mudança de governo.</p> <p>Diminui a possibilidade de interrupção de iniciativas, práticas e/ou compromissos assumidos</p>

	<p>eleições etc.) com métodos seletivos mais eficientes e isonômicos.</p> <p>Flexibilidade e capacidade de ajustes do programa frente a novas necessidades ou desafios.</p> <p>Planejamento da sucessão de profissionais-chave que implementam o programa.</p> <p>Planejamento da continuidade do suporte técnico.</p> <p>Estímulo e oferecimento de condições para a formação dos novos quadros técnicos e dos profissionais ingressantes (gerentes e burocratas de nível de rua).</p> <p>Fortalecimento das parcerias e colegiados.</p> <p>Disseminação para públicos distintos dos resultados e da relevância de continuidade do programa.</p>	<p>com a troca de lideranças ou de profissionais-chave.</p> <p>Contribui para menor rotatividade interna e externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● favorecendo a continuidade da implementação e consolidação do programa; ● mantendo na instituição o capital humano e social desses profissionais; ● auxiliando na manutenção da cultura de aprendizagem colaborativa; ● promovendo e/ou mantendo o clima positivo e a confiança relacional (que demanda trocas sociais contínuas).
--	---	---

<p>7.2. Diminuição da rotatividade dos profissionais</p> <p>Adoção de ações e processos em âmbitos distintos e complementares que estimulam a estabilidade dos profissionais, minimizando a rotatividade externa (aqueles que saem da rede) e a interna entre escolas (aqueles que vão para outras escolas da mesma rede).</p>	<p>Construção e/ou aperfeiçoamento de políticas de valorização e profissionalização, como os planos de carreira e remuneração, assim como de incentivo à permanência do profissional numa mesma escola.</p> <p>Promoção de uma cultura colaborativa e positiva: construção de clima institucional positivo; compartilhamento de valores, objetivos e procedimentos; investimento na confiança relacional; incorporação de processos coletivos, compartilhados e participativos; práticas de liderança distribuída; incentivo a momentos de celebração e confraternização.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● fomento contínuo à autoimplicação e ao “sentido de propriedade” da comunidade pelo programa. <p>Desenvolvimento de comunidades reflexivas, de estudo, apoio e responsabilização, promovendo</p>	<p>Proporciona a formação e integração para os recém-chegados.</p> <p>Possibilita que mais pessoas e grupos tenham interesse em defender o programa, podendo se opor a mudanças de prioridades do novo governo.</p>
---	---	---

	<p>principalmente o capital social e a percepção de avanço na eficácia coletiva.</p> <p>Valorização, comunicação do reconhecimento, e disseminação das iniciativas e pequenas conquistas.</p> <p>Construção de um ambiente que promove a autonomia, o pertencimento e a competência, transmitindo continuamente mensagem de altas expectativas e de valorização do profissional.</p>	
--	--	--

8. AVALIAÇÃO INTEGRADA

Sequenciamento de ciclos e momentos de avaliação integrados ao programa que articulem as abordagens macro e micro, possibilitando a identificação das mudanças e dos fatores relacionados ao longo do tempo e o fornecimento de contribuições para aperfeiçoá-lo. Consideração pela complexidade de realizar mudanças de cultura, assim como as diferentes características, tempos, processos, condições e contextos das escolas, nas metodologias empregadas. Articulação entre as informações obtidas com as avaliações (metas, monitoramento transparente e contínuo empregando metodologias diversas) e o suporte oferecido (capacitação, apoio técnico).

SUBFACTORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
<p>8.1. Avaliação na rede</p> <p>Atividades de medição de programas com significado na rede educacional, de forma que sejam identificadas e analisadas as transformações ocorridas, os resultados alcançados e as diferenças entre as escolas, assim como os processos, avanços e dificuldades, refletindo sobre suas causas e planejando ações de</p>	<p>Organização de um processo de avaliação evolucionária que considera o momento ou a etapa da implementação do programa, buscando selecionar e adequar os diversos tipos de avaliação de forma que se complementam.</p> <p>Utilização de processos de avaliação que ocorram de forma continuada durante o desenvolvimento do programa (e não apenas no seu término) e que contem com a participação dos envolvidos, de</p>	<p>Oportuniza conhecimento, ajustes e melhoria do programa em suas diferentes etapas durante a implementação.</p> <p>Promove a compreensão dos progressos esperados e das prioridades a curto, médio e longo prazo.</p> <p>Favorece o compromisso com as metas compactuadas, se factíveis, assim como pelos procedimentos</p>

<p>correção e aperfeiçoamento do programa.</p>	<p>modo que haja tempo hábil para que sejam definidas correções ou mudanças de rotas em momentos diversos, aperfeiçoando-o, ainda durante a implementação.</p> <p>Expectativas realistas sobre as possibilidades de transformação e seus impactos, considerando que mudanças de práticas e processos não ocorrem em períodos curtos (poucos meses) e que, muitas vezes, são necessárias práticas continuadas no decorrer do tempo para resultar em avanços no desenvolvimento e na aprendizagem.</p> <p>Realização de avaliações que possibilitem a identificação das transformações ocorridas após o término do programa e as que se mantêm em médio e longo prazo.</p> <p>Adoção de estratégias de avaliação mais sistêmicas que considerem os</p>	<p>que estão sendo empregados para alcançá-las.</p> <p>Ao envolver os participantes, possibilita identificar variáveis de contexto que influem, mas não são decorrentes do programa.</p> <p>Permite acompanhar o progresso das escolas da rede, atuando nas que mais necessitam.</p> <p>Possibilita que os participantes sejam auxiliados a realizar suas próprias avaliações, mantendo-se informados e conscientes acerca da caracterização e do desenrolar do programa.</p> <p>Promove maior comunicação, apoio e articulação entre as instâncias.</p>
--	--	--

	<p>públicos e os contextos, além de analisar se os novos processos e as novas maneiras de agir e de interagir podem caracterizar uma nova cultura.</p> <p>Verificação se as transformações ocorridas são geradoras de condições para a comunidade continuar atuando na resolução de problemas e demandas em médio e longo prazo num processo de melhoria progressiva, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none">● desenvolvimento progressivo de uma cultura da aprendizagem colaborativa (na escola e entre as escolas);● aumento dos espaços de tomada de decisão e de responsabilidades compartilhadas;● cultura contínua de avaliação, emprego de evidências e análise	
--	---	--

	<p>coletiva buscando formas de avançar/superar as dificuldades;</p> <ul style="list-style-type: none">● níveis de engajamento coletivo e de reconhecimento de estar contribuindo para as transformações e para os resultados obtidos (sentido de propriedade);● aumento da crença de eficácia coletiva relacionada aos objetivos do programa, à superação dos desafios, à melhoria da qualidade das aprendizagens e convivência etc.;● maior comunicação, apoio e articulação entre as instâncias. <p>Devolução e discussão dos resultados aos beneficiários, visando promover reflexões, identificação dos avanços, estudos dos desafios, replanejamento, redefinição dos compromissos, trocas colaborativas etc.</p>	
--	--	--

	<p>Utilização cautelosa e construtiva dos dados pelas instâncias superiores, subsidiando as decisões, os ajustes necessários e as novas políticas.</p>	
<p>8.2. Avaliação na instituição educativa</p> <p>Atividades de medição do programa com significado na unidade escolar, de forma que sejam identificadas e analisadas as transformações ocorridas, e os resultados que estão sendo alcançados, assim como os processos, avanços e dificuldades, refletindo sobre suas causas e planejando ações de correção e promotoras de desenvolvimento de todos e de cada um.</p>	<p>Planejamento de um processo de avaliação empregando metodologias distintas a ser desenvolvido pelas escolas durante a implementação do programa de forma a contribuir para identificar as transformações que estão ocorrendo, os avanços e dificuldades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● integração com processos que incentivem a reflexão coletiva sobre as causas e o planejamento de ações de correção. <p>Emprego de procedimentos de avaliação participativa que contribuam para a promoção de processos de autorreflexão centrados na realidade da escola, fortalecendo a</p>	<p>Favorece a identificação dos avanços e dificuldades e o engajamento da comunidade, possibilitando revisão e adaptações ao programa.</p> <p>Contribui para o desenvolvimento de uma cultura em que a avaliação tem um lugar relevante, com o emprego de dados e de análises ajustadas à realidade da escola, fortalecendo o processo de melhoria contínua.</p> <p>Possibilita espaços de tomada de decisão e responsabilidades compartilhadas de modo que as transformações sejam reconhecidas pelos envolvidos.</p>

	<p>responsabilização, colaboração e a melhoria coletiva.</p> <p>Disseminação para a comunidade, em diferentes momentos, dos resultados que estão sendo alcançados, assim como os processos revistos de forma clara e acessível.</p> <p>Aprendizagem, por meio dos procedimentos empregados pelo programa, do monitoramento ativo do cotidiano escolar, sem que se resvale para o controle.</p> <p>Identificação pela escola das transformações ocorridas e análise do favorecimento de condições para a comunidade continuar avançando mesmo após o encerramento do programa.</p> <p>Divulgação às escolas, em linguagem clara, acessível e fundamentada, do que será avaliado, como e porque, e de como os dados serão utilizados.</p>	<p>Estimula em cada um a relevância de se participar de processos de avaliação na escola, assim como a corresponsabilização pelo alcance dos resultados.</p> <p>Promove a melhoria da compreensão, das decisões e das ações nos diversos níveis.</p> <p>Amplia o conhecimento sobre o programa e sobre os esforços da escola, fortalecendo o apoio coletivo.</p>
--	---	--

Observações:

- 1) O que e como será avaliado deve ser coerente com os princípios, os objetivos e os processos empregados pelo programa, evitando reducionismos.
- 2) É preciso analisar em conjunto e compactuar com os implementadores as metas a serem atingidas e/ou expectativas de transformação nas diferentes etapas, havendo flexibilidade devido às inúmeras intercorrências e realidade de cada escola.
- 3) Algumas transformações decorrentes do programa podem gerar novos hábitos e mudanças na cultura que nem sempre são observáveis ou identificáveis pelos processos avaliativos, o que não significa que sejam menos importantes.
- 4) A busca de resultados a curto prazo pode prejudicar os de longo prazo, assim como a sustentabilidade das mudanças realizadas e os processos de melhoria contínua.
- 5) É preciso cautela no emprego de alguns procedimentos avaliativos externos de programas que, apesar de resultarem em certo avanço, em médio e longo prazo, podem contribuir para promover uma visão fragmentada e reducionista do processo de ensino e aprendizagem; o foco excessivo em algumas áreas, descuidando de outras relevantes; pressões indevidas que podem acarretar em cobranças, imposições e controle; crescimento do estresse e da exaustão entre os profissionais; piora do clima institucional; desconexão entre as diversas áreas curriculares; desengajamentos; aumento da rotatividade; ampliação da competição e das desigualdades entre as escolas; busca por estratégias que inflam artificialmente os dados; entre outros efeitos nocivos.
- 6) As avaliações e resultados decorrentes não devem promover ranqueamentos, competições, personalizações ou foco em indivíduos, procedimentos de recompensas ou punições.

9. A COERÊNCIA INTERNA DO SISTEMA E DA ESCOLA COMO EIXO INTEGRADOR

Relaciona-se à capacidade coletiva dos profissionais nas escolas e do sistema educacional para se conectarem, alinharem e coordenarem os recursos necessários para realizarem estratégias de melhoria, operando mais como um todo orgânico e menos como uma sobreposição de subsistemas díspares. Integra e coordena os demais fatores apresentados nessa Matriz, potencializando as transformações, o movimento de avanço contínuo e a sustentabilidade de programas.

Observação: A coerência interna (CI) integra e coordena os demais fatores apresentados nessa matriz, potencializando as transformações, o movimento de avanço contínuo e a sustentabilidade de programas. Por conseguinte, são apresentados componentes ou direcionadores de coerência numa perspectiva mais ampla, além de focar os programas. Mesmo não tendo a CI como um dos objetivos, um programa pode contemplar em seu desenho e implementação procedimentos que contribuem para o fomento dos processos de CI tanto nas escolas, quanto no sistema.

COERÊNCIA NA ESCOLA

SUBFACTORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
9.1 Coerência na escola Capacidade da instituição atuar como uma organização unificada, coordenando seus recursos e processos com um foco coletivo,	Reconhecimento de que a melhoria da prática educacional e da aprendizagem de todos os estudantes vai além da atuação isolada de cada professor,	Liga e relaciona, em nível da escola, fatores importantes para que um programa seja bem-sucedido e sustentável.

<p>voltado para a promoção de melhorias nas escolas e na prática educacional (aprendizagem em seu sentido mais amplo).</p> <p>Esse processo é dinâmico, contínuo e sempre em construção. Inclui a coerência de finalidades, de meios e de ações dos membros da escola, com destaque à equipe gestora, a quem cabe orquestrá-la e atuar como elemento catalisador na promoção dessa melhoria.</p> <p>A coerência interna das escolas é relacionada e potencializada com a coerência dos sistemas em que se inserem.</p>	<p>dependendo de um esforço coordenado e organizacional (nível de escola e de equipe).</p> <p>Criação de condições organizacionais que apoiem os professores no trabalho em equipes, cultivando uma cultura colaborativa e um ambiente psicologicamente seguro que proporcione a experimentação e discussões sobre a prática.</p> <p>Papel das lideranças ou equipe gestora impulsionando a coerência e focando no apoio à prática educacional.</p> <p>Construção de objetivos e estratégias com os profissionais para melhorias educacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> ● desenvolvimento de planos concretos de aprendizagem profissional para trabalhar em 	<p>Produz efeitos na capacidade de a instituição promover melhorias na prática educacional em sua função central de ensino e de aprendizagem.</p> <p>Promove o engajamento em melhorias deliberadas na prática instrucional gerando aprendizado dos alunos em sala de aula ao longo do tempo, e possibilita o alcance de resultados que se evidenciam pela conexão e alinhamento das práticas dos educadores e processos em toda a organização.</p> <p>Possibilita a identificação e consolidação do que funciona.</p> <p>Amplia o pertencimento, a eficácia coletiva e o propósito ao longo do tempo.</p> <p>Favorece que o próprio grupo atue para capacitar e mudar o grupo,</p>
--	--	---

	<p>direção a esses objetivos e colocar as estratégias em ação.</p> <p>Utilização de métodos de investigação/avaliação distintos para analisar a capacidade e processos de organização com relação à coerência Interna, que contemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● fatores organizacionais que melhoram a aprendizagem dos professores e dos alunos, indo além de dados sobre o desempenho estudantil; ● fatores que a equipe gestora possa influenciar como, por exemplo, até que ponto os professores veem sua aprendizagem profissional como significativa, e têm tempo e apoio suficientes para colaboração em equipe. <p>Ações de fortalecimento sobre os dados das pesquisas que reflitam</p>	<p>criando um ambiente de apoio e colaboração contínuos.</p> <p>Contribui para que metas e planos considerados bem-sucedidos resistam a mudanças em políticas externas, impostas por gestores temporários.</p> <p>Promove apropriação do programa pela equipe da escola com sentido de propriedade e compromisso coletivo.</p>
--	---	--

	<p>progresso em direção a coerência interna e de revisão acerca de aspectos a serem melhorados.</p> <p>Alocação dos profissionais e emprego de estratégias que contribuem para o fortalecimento das crenças de eficácia individual e coletiva.</p> <p>Fortalecimento dos laços escola-comunidade.</p> <p>Clareza do tipo e da natureza dos problemas em que o programa atuará e suas contribuições para a melhoria.</p> <p>Análise sobre a convergência entre os objetivos e métodos utilizados pelo programa com os processos de coerência interna, adaptando-os, se necessário.</p>	
--	---	--

COERÊNCIA NO SISTEMA		
SUBFACTORES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	EFEITOS
<p>9.2 Coerência no sistema</p> <p>Processo contínuo que envolve escolas, Regionais e Secretaria atuando juntas para criar e negociar ajustes entre demandas da política externa e os objetivos e estratégias das próprias escolas. Promove a interconexão entre estruturas e processos, alinhando o trabalho da organização a serviço dos objetivos de melhoria das escolas.</p> <p>Aplicada a um programa complexo envolve componentes como alinhamento, interconexão, integração, harmonização e a homologia entre os distintos níveis e instituições de uma rede.</p>	<p>Desenvolvimento de uma visão comum sobre os valores e principais objetivos/desafios a serem superados, assim como uma compreensão clara e compartilhada dos direitos de decisão em áreas-chave das políticas e programas, do orçamento e de pessoal.</p> <p>Delineamento compartilhado das expectativas de melhoria e suporte que devem acontecer em cada nível, (escola e comunidade, Regional e Secretaria), com integração e alinhamento entre planos e ações. Consideração ao fato de que haver transformações em um nível não significa que ocorrem nos demais.</p> <p>Necessidade de uma rede de comunicação cooperativa entre os</p>	<p>Liga e relaciona, nos diferentes níveis educacionais (Secretaria, Regionais, escolas) fatores importantes para que um programa adotado na rede tenha maiores possibilidades de ser bem-sucedido e sustentável.</p> <p>Favorece direção e foco quanto à determinados fins e estratégias entre os diferentes níveis educacionais: Secretaria, Regionais, escolas.</p> <p>Promove maior apoio, confiança e colaboração entre instâncias educativas, trabalhando numa agenda comum que faz sentido aos envolvidos.</p>

	<p>níveis, numa contínua integração entre as instâncias (Secretaria, Regional e escola).</p> <p>Investimento na construção de relacionamentos de apoio e confiança mútuos entre os líderes e gestores das Regionais e entre estes e os das escolas, evitando estruturas mecânicas e verticais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • procedimentos e estímulo a trocas e colaboração frequentes entre os gestores em busca de coerência. <p>Definição do conjunto de processos contínuos e dinâmicos pautados no equilíbrio e, ao mesmo tempo, balizados pela diferenciação entre as instâncias, legitimidade e confiança.</p> <p>Busca pela coerência na implantação de um programa por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da definição do tipo e da natureza dos problemas em que 	<p>Promove continuamente a coordenação de perspectivas e de ações entre os membros de uma rede institucional num processo mais participativo e democrático.</p> <p>Desenvolve um relacionamento mais eficaz entre a escola, a Secretaria e as Regionais, em função da compreensão clara e compartilhada dos direitos de decisão em áreas-chave.</p> <p>Ocasiona maior legitimidade e adesão aos programas propostos e assumidos em nível das Secretarias e Regionais, minimizando a dispersão e os conflitos de implementação, ampliando a eficácia e sustentabilidade.</p> <p>Evita sobreposições e fragmentação de propostas/programas que possuem objetivos semelhantes e a sobrecarga de atividades,</p>
--	--	--

	<p>o programa atuará nos diferentes níveis e suas contribuições para a melhoria.</p> <ul style="list-style-type: none">● da análise sobre a convergência entre os objetivos e métodos utilizados pelo programa com os resultados pretendidos em função dos problemas a serem enfrentados e dos processos de coerência interna.● da consideração pelas maneiras em que os contextos, ambiente externo, cultura e condições influenciam nas metas, nos processos, na implementação de programas e no relacionamento entre a Secretaria, Regional e as escolas.● do abarcamento dos seguintes componentes:<ul style="list-style-type: none">— o <i>alinhamento</i> que abrange o conhecimento sobre processos	concentrando e direcionando os esforços.
--	--	--

	<p>e programas que são priorizados em cada nível e o desenvolvimento de uma visão partilhada dos principais valores e metas, assim como do compromisso de todos com seu alcance e com os meios para viabilizá-las;</p> <ul style="list-style-type: none">— a <i>interconexão</i> que se refere-se à interrelação entre os diferentes níveis de implementação de um programa, com o estabelecimento do que deve acontecer nas escolas, Regionais, Secretaria e instituições parceiras;— a <i>integração</i> que contempla o fluxo efetivo de informações sobre dados, avanços, demandas e ações que estão sendo desenvolvidas nas	
--	---	--

	<p>escolas de forma que as mudanças em um nível reforcem e se beneficiem das interações e transformações nos demais níveis;</p> <ul style="list-style-type: none">— a <i>harmonização</i> que se trata de um processo organizador coletivo entre os idealizadores do programa e a equipe técnica da secretaria e demais membros dos diferentes níveis, a respeito dos programas existentes na mesma área, as possibilidades de integração e de contemplação das estruturas já existentes, evitando sobreposições de propostas que possuem objetivos semelhantes, além da sobrecarga de atividades;— a <i>homologia</i> que compreende procedimentos e modos de	
--	---	--

	<p>organização semelhantes adotados nos diversos níveis do sistema e fomentados pelo programa, contribuindo para a adesão, pertencimento e confiança</p>	
<p>Observações:</p> <p>1) Avançar em uma transformação sustentável não é desenvolver o maior número de inovações, mas alcançar novos padrões de coerência que permitam às pessoas se concentrarem mais profundamente em como as coisas se interconectam. A busca da coerência em uma instituição é um processo cotidiano, constante e que nunca termina.</p> <p>2) O sistema da rede de ensino e a escola propriamente dita estão intimamente relacionados, no entanto, são apresentados separadamente para destacar ações em cada nível que resultam em maior coerência.</p> <p>3) Coerência é diferente de consistência. A primeira, quando presente em uma rede de instituições ou em uma única instituição, possibilita variados tipos de ligação e evidencia-se quando suas partes interdependentes são conectadas possibilitando soluções relevantes e colaborativas; envolve resultados dos processos de coordenação, ainda que temporários e dinâmicos; e admite tipos diferentes de conectividade englobando lógica, mas também incluindo associações de ideias e sentimentos, semelhanças, conflitos e tensões, revisões e criatividade. Consistência, por sua vez, implica relações lógicas e ausência de contradições.</p>		

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, A. M. F. Ciência e reflexividade: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 17-29, 2013.
- BAGLIBEL, M.; SAMANCIOGLU, M.; CROW, G. M. Factors affecting the sustainability of educational changes: a mixed method research. *Cogent Education*, 5(1), 2018.
- BELLEI, C.; MORAWIETZ, L.; VALENZUELA, J. P.; VANNI, X. Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288, 2020.
- BRYK, A. S.; SCHNEIDER, B. Trust in schools: a core resource for school reform. *Creating Caring Schools*, 60(6), 40-45, March, 2003.
- CASANOVA, D. C. G.; RUSSO, M. H. Crenças de autoeficácia de gestores escolares: variáveis relacionadas. *Psicol. educ.*, 42, 01-11, June, 2016.
- COHEN, J.; BROWN, P. M.; WARD-SEIDEL, A. *Thriving schools: a guide for K-12 school Leaders*, 2021.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRIDGELAND, J.; BENITEZ, J.; WILSON, A. *From a nation at risk to a nation of hope: recommendations from the National Commission on Social, Emotional & Academic Development*. The Aspen Institute, 2018.
- DATNOW, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41, 121-153, 2005.
- DONOHOO, J.; HATTIE, J.; EELLS, R. The Power of Collective Efficacy. *Leading the Energized School*, 75(6), 40-44, March, 2018.

ELMORE, R. F.; FORMAN, M. L.; STOSICH, E. L.; BOCALA, C. *The Internal Coherence Assessment Protocol & Developmental Framework*. Research Paper. Strategic Education Research Partnership, 2014.

EXNER, M. K. *A construção contextual das lideranças escolares: um estudo sobre a educação infantil paulistana*. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, SP, 2021.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, D. (org.). *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011, p. 185-208.

FLORIAN, J. *Sustaining education reform: influential factors*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning, 2000.

FORMAN, M. L.; STOSICH, E. L.; BOCALA, C. All together now: The internal coherence framework supports instructional leadership teams. *Learning Forward*, 40(3), 2017.

FULLAN, M. The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of educational change*, 7(3), 113-122, 2006.

FULLAN, M. *The principal: three keys to maximizing impact*. New York: John Wiley & Sons, 2014.

FULLAN, M.; CUTTRESS, C.; KILCHER, A. Forces for Leaders of Change. *National Staff Development Council*, 26(4), 2005.

FULLAN, M.; GALLARDO, S. R. The Integration of learning and well-being as the next frontier in whole-system change. In: COHEN, J.; ESPELAGE, D. L. *Feeling safe in school: bullying around the world*. Massachusetts: Harvard Education Press, 2020.

GOIS, A. *Líderes na escola: o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam*. São Paulo: Moderna, 2020.

HARGREAVES, A. Cultures of teaching and educational change. In: FULLAN, M. *The challenge of school change*. Illinois: Skylight Training & Publishing, 1997.

- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press, 2012.
- HINDE, E. R. *School culture and change: an examination of the effects of school culture on the process of change*. Arizona State University West, 2004.
- HUTCHINSON, K. *Literature review of program sustainability assessment tools*. The Capture Project, Simon Fraser University. CA: Simon Fraser University, 2010.
- JCEE - Joint Committee on Standards For Educational Evaluation. *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. London: Sage, 1994.
- KASMIRSKI, P. R. *Mobilidade de professores na rede estadual paulista*. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade de São Paulo (USP), 2012.
- KUSHNER, S. *Personalizar la evaluación*. Madri: Morata, 2002.
- LEANA, C. The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30-35, 2011.
- MORO, A. *A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de avaliativos*. Curitiba, PR: Appris, 2020.
- MUÑOZ, G.; SÁEZ, P. *Liderança escolar para a melhoria da educação*. Instituto Unibanco; Universidad Diego Portales, 2021.
- NUNES, C. A. A. *Comunidades de Prática – seu papel nas políticas públicas*. 2 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/comunidades-de-prática-seu-papel-nas-políticas-públicas-cesar-nunes/>
- NUNES, C. A. A.; VINHA, T. P.; CAMPOS, S. B. Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 26, 2022.

- ROBINSON, V.; BENDIKSON, L.; MCNAUGHTON, S.; WILSON, A. Joining the dots: The challenge of creating coherent school improvement. *Teachers College Record*, 119(9), 2017.
- SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: Um Procedimento de Pesquisa e de formação. *Educ. pesqui.*, 30, 419-433, 2004.
- SAVAYA, R.; ELSWORTH, G.; ROGERS, P. Projected sustainability of innovative social programs. *Evaluation review*, 33, 189-205, 2009.
- SAVAYA, R.; SPIRO, S.; ELRAN-BARAK, R. Sustainability of social programs: a comparative case study analysis. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 478-493, 2008.
- STUFFLEBEAM, D. L. *Evaluations models*. Jossey-Bass: New directions for evaluation, n. 89, 2001.
- THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS D'ALESSANDRO, A. A. Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83, (3), 357-385, 2013.
- URBAN, J. B.; HARGRAVES, M.; TROCHIM, W. Evolutionary Evaluation. *Rev. Evaluation and Program Planning*, 45, 127-139, 2014.
- VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. FE/UNICAMP, 2017.
- VINHA; T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade: O valor da convivência democrática*. Americana, SP: Adonis, 2017.
- VINHA; T. P.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Revista Scheme*, Marília, maio 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/issue/view/531>.
- VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; CORREA, W. G.; CAMPOS, S. *Relatório de pesquisa Avaliação responsiva em transformações profundas: o caso do programa Jovem de Futuro*. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão, 2020.

WILSON, D. G.; BILLER, M. *Three Phases of Learning: Learning in, from, and for action*. MA: Presidents and Fellows of Harvard College, 2011.

ZECHI, J. A. M.; VINHA, T. P. A convivência ética em escolas públicas: Análise de um programa de intervenção a partir das perspectivas dos profissionais da escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1293–1310, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15032.

SUSTENTABILIDADE EM PROGRAMAS EDUCACIONAIS:

fatores para a sua construção

Projetos e programas educacionais, não raro, apresentam baixa sustentabilidade das mudanças ao longo do tempo. Pesquisadores de diferentes instituições desenvolveram uma pesquisa bibliográfica que buscou identificar e organizar fatores que influenciam a sustentabilidade de programas de melhoria educativa. Um programa é considerado sustentável quando gera efeitos contínuos e acumulados, proporcionando benefícios por um período prolongado. Dividido em dois capítulos, este ebook aborda no primeiro, de forma didática, os fatores que interferem na sustentabilidade e apresenta, no segundo capítulo, uma Matriz que sistematiza esses fatores, detalhando seus elementos e efeitos identificados nas pesquisas. Espera-se que este estudo possa contribuir com aqueles que idealizam, implementam e avaliam programas educacionais.

Financiamento:



Apoio:

