

## Trajетórias de Melhoria Educacional no Chile: um estudo de caso

Luis Felipe de la Vega Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), Santiago – Chile

**RESUMO – Trajetórias de Melhoria Educacional no Chile: um estudo de caso.** O avanço na pesquisa sobre melhoria educacional tem gerado consenso acerca da necessidade de prestar mais atenção ao contexto no qual se desenvolve, bem como aos múltiplos níveis e participantes envolvidos. Nesta estrutura analítica, foi conduzido um estudo para identificar como as trajetórias de melhoria vivenciadas por escolas podem ajudar a compreender seus pontos fortes e fragilidades. Foram realizados oito estudos de caso em diferentes tipos de escolas chilenas, levando em conta suas características socioeconômicas e de desempenho acadêmico. Inicialmente este estudo avaliou a presença de atributos de melhoria educacional nas escolas. A seguir, foram conduzidas análises em profundidade das quatro escolas que alcançaram os escores mais elevados na avaliação. A partir dos resultados obtidos, foi elaborado um modelo explicativo para descrever as trajetórias de melhoria educacional das escolas analisadas. Este modelo envolve três estágios (*trazer ordenamento, alcançar organização, e melhorar o ensino-aprendizagem*), sendo que cada um inclui um processo principal. Palavras-chave: **Melhoria Educacional. Trajetórias de Melhoria. Avaliação Educacional. Estudo de Caso. Gestão da Educação.**

**ABSTRACT – School Improvement Trajectories in Chile: a case study.** Progress in educational improvement research has generated consensus about the need to pay closer attention to the context within which it develops as well as to the multiple levels and participants involved in it. Within that analytic framework, a study was conducted to identify how the improvement trajectories experienced by schools can help understand their current scenario of strengths and weaknesses. Eight case studies were carried out in different types of Chilean schools, considering their socioeconomic and academic achievement characteristics. First, this study assessed the presence of educational improvement attributes in the schools. Following this, in-depth analyses of the trajectories of the four schools that attained the highest scores in the assessment were conducted. With the results obtained, an explanatory model was generated to describe the educational improvement trajectories of the schools that were analyzed. This model involves three stages (*bring order; achieve organization, and improve teaching-learning*), each of which includes one main process. Keywords: **Educational Improvement. Improvement Trajectories. Educational Evaluation. Case Study. Educational Management.**

## Introdução

Neste artigo, são apresentados os resultados de uma investigação que objetivava reconhecer as trajetórias de melhoria em escolas chilenas com diferentes características. Procuramos identificar os padrões que descrevem os caminhos de melhoria das escolas, bem como as possíveis diferenças nas trajetórias seguidas por estas instituições, levando em conta suas particularidades. Em primeiro lugar, é necessário abordar a discussão da literatura referente à melhoria educacional e suas trajetórias.

## Contexto

A pesquisa pertinente ao conceito de melhoria educacional almeja descrever e analisar mudanças favoráveis em escolas ou sistemas educacionais, bem como os fatores, cenários e partes interessadas que as explicam e as relações compartilhadas por estes elementos (Hopkins; Harris; Stoll; MacKay, 2011). O processo de desenvolvimento deste conceito e sua pesquisa associada possibilitaram a consolidação de determinados pontos de consenso e a identificação de aspectos que requerem maior precisão ou uma análise mais aprofundada em nível conceitual e metodológico.

### *Componentes da Melhoria Educacional*

Hallinger e Heck (2011) definem a melhoria como uma jornada que pressupõe implicações positivas para uma escola ou um sistema educacional. No que tange a este processo, existe um consenso pertinente à noção que as mudanças associadas à melhoria educacional deveriam se traduzir em mudanças positivas em nível de ensino e de aprendizagem (Hopkins, 2001; Elmore, 2004).

Diversos estudos sobre melhoria educacional procuraram caracterizar este processo e identificar suas variáveis fundamentais, o que inclui dimensões como métodos de ensino e aprendizagem, mudança organizacional, mudança cultural, formação em competências, desenvolvimento curricular ou políticas em nível de sistema. Neste caso, algumas variáveis tendem a ser relevantes, como liderança, competências docentes ou comunidades de aprendizagem profissional, para citar algumas (Fullan, 2002; Levin; 2007; Datnow, 2011).

Uma parcela importante das variáveis relacionadas à melhoria educacional pode ser compreendida em termos de capacitação, um processo que deve ser sistêmico, implicando na inclusão de todos os atores e contextos, de acordo com Harris. Além disso, a pesquisa tem chamado a atenção para as capacidades de melhoria coletiva ou o capital social da instituição educacional (Fullan, 2011; López; Sánchez, 2012; Hargreaves; Shirley, 2009). Isto implica que o processo de melhoria pode se disseminar em nível individual, coletivo e organizacional.

### *Sustentabilidade e Trajetórias de Melhoria Educacional*

A melhoria educacional é um processo contínuo; portanto, um dos centrais associados a ela é a sustentabilidade, uma meta considerada tanto necessária como difícil de alcançar (Hargreaves; Fink, 2006).

Em sua revisão de reformas educacionais bem-sucedidas realizadas em Ontário na década de 2000, Levin (2007) observa que uma estratégia irá promover a sustentabilidade se for conduzida de maneira abrangente, coerente e alinhada, se promover o respeito pelo conhecimento de funcionários e profissionais, e se estiver associada a recursos adequados e incorporar todas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A sustentabilidade pode ser considerada como uma etapa conclusiva no processo de melhoria educacional. Portanto, cada vez mais a pesquisa neste tópico tem se concentrado em trajetórias de melhoria educacional para analisar as maneiras pelas quais uma instituição pode avançar rumo a estágios caracterizados por maior sustentabilidade (Muijs; Harris; Chapman; Ross; Stoll, 2004).

Hopkins (2001) enfatiza que a análise de duas décadas de pesquisa sobre este fenômeno fornece alguns insights acerca da identificação e descrição destes estágios. Mesmo que estes estágios possam não seguir a mesma ordem em cada escola, seguem determinada lógica sequencial.

Com base nesta justificativa, o autor define os três estágios de aprimoramento que constituem seu modelo de melhoria da qualidade da educação para todos (IQEA, *Improving the quality of education for all*):

1) *Implantar o processo*: Envolve definições sobre a estrutura do trabalho, a abordagem e as pessoas necessárias para a implementação do processo de melhoria.

2) *Integrar toda a escola*: Pressupõe a geração de uma estratégia orientada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das competências individuais e institucionais relacionadas necessárias para alcançar seus objetivos.

3) *Manter o impulso*: Implica a consolidação da capacidade para a mudança na escola e a expansão permanente de estratégias de ensino.

Referindo-se ao Chile, Bellei, Valenzuela, Vanni e Contreras (2014) descrevem trajetórias de melhoria baseadas em diferenças entre as noções de tática em curto prazo, resposta estratégica, capacitação e desenvolvimento. Com base nestes conceitos, os autores identificam quatro estágios de melhoria: 1) *melhoria específica*; 2) *melhoria incipiente*; 3) *melhoria educacional rumo à institucionalização*; 4) *melhoria escolar institucionalizada*.

Apesar da existência dos padrões descritos, que explicam a prevalência de determinadas fases nas trajetórias de melhoria, não é possível identificar uma trajetória de melhoria única. Diversos autores enfatizam que não necessariamente os processos de melhoria podem ser

padronizados ou replicáveis (Hargreaves; Shirley, 2009; Harris, 2012; Anderson; Mascall; Stiegelbauer, 2012). Esta avaliação apresenta um desafio importante à análise deste fenômeno, pois incentiva um estudo em maior profundidade mais das características e das diferenças específicas nas trajetórias escolares.

No contexto descrito, a pesquisa em melhoria educacional identifica outros atributos que caracterizam este processo e fornece análises aprofundadas das implicações dos aspectos estudados, especialmente sob a justificativa do exame de trajetórias de melhoria.

Em primeiro lugar, foi observado que era necessário haver definições de melhoria educacional mais específicas e contextualizadas. Guhn (2009) enfatiza a necessidade de levar em conta que as políticas e os programas não operam em condições *controladas*, mas sim em cenários complexos e em contextos culturalmente diferentes.

Em segundo lugar, a pesquisa reconhece que a mudança educacional proposta por reformas deve ser analisada sob uma perspectiva em multinível, considerando todas as partes interessadas (Gallucci; Knapp; Markholt; Ort, 2006; Loogma; Tafel-Viia; Ümarik, 2012).

A consideração destes elementos importantes também requer levar em conta o largo escopo disponível para a condução de estudos sobre o processo de melhoria. Se aceitarmos sua natureza em multinível, o efeito do contexto e a noção de trajetória, podemos reconhecer que a estrutura do processo de melhoria não é singular, mas múltipla, e que as respostas associadas a determinados realidades ou componentes não terão a mesma capacidade explicativa que outras.

## Metodologia

Este artigo relata os resultados de um estudo que procurou descrever as características do processo de melhoria em diferentes tipos de escolas chilenas para definir se era possível reconhecer determinados padrões ou trajetórias de melhoria, levando em conta diversos contextos para a implementação deste processo.

Ao utilizar a metodologia do estudo de caso (Yin, 1989), a pesquisa analisou a implementação do processo de melhoria educacional em realidades socioeducacionais distintas, considerando uma amostra de casos que serão descritos abaixo, juntamente com os procedimentos seguidos para sua seleção.

## Amostra

Procuramos extrair estudos de caso de estabelecimentos educacionais chilenos públicos, que são administrados por municípios (governo local). Foram considerados casos de quatro regiões do Chile, localizadas na zona central do país, que é o território com a maior densidade populacional.

Os casos foram selecionados de maneira a formar uma representação abrangente das várias realidades sociais e educacionais de escolas chilenas. Foi considerando o fato de que a pesquisa educacional identificou a relevância do contexto socioeconômico e o nível de desenvolvimento educacional das escolas como aspectos essenciais para explicar as diferenças na implementação da política e nos processos educacionais de melhoria (Mourshed; Chijioke; Barber, 2010; Thrupp; Lupton, 2006). Foram utilizadas duas variáveis para identificar as escolas e selecionar os casos. Primeiramente, consideramos a classificação de desempenho das escolas chilenas empregada pelo sistema educacional nacional. Esta classificação identifica três tipos de escolas: autônomas, emergentes e em recuperação.

De acordo com avaliações do Ministério da Educação (MINEDUC, 2008), as escolas autônomas (alto desempenho) sistematicamente têm alcançando resultados educacionais superiores. As escolas emergentes (desempenho intermediário ou baixo-intermediário) não têm apresentado bons resultados educacionais de maneira sistemática, conforme as avaliações do MINEDUC. As escolas em recuperação (desempenho insuficiente) têm produzido resultados educacionais permanentemente deficientes de acordo com os mesmos critérios de avaliação.

A segunda variável de identificação se referia aos aspectos socioeconômicos envolvidos. As escolas foram classificadas em termos de sua percentagem de *estudantes prioritários*, conforme definição das autoridades educacionais chilenas, ser mais elevada ou mais baixa do que a categoria à qual pertenciam. Os estudantes prioritários são definidos pelo Ministério da Educação chileno como aqueles cuja situação socioeconômica pode prejudicar suas possibilidades de resposta ao processo educacional.

Além disso, foram consideradas duas escolas rurais. No total, a aplicação combinada destas variáveis levou à seleção das oito escolas seguintes:

- a) Autônoma com percentagem baixa-elevada de estudantes prioritários (Autônoma 1);
- b) Autônomo com percentagem elevada de estudantes prioritários (Autônoma 2);
- c) Emergente com percentagem baixa-elevada de estudantes prioritários (Emergente 1);
- d) Emergente com percentagem elevada de estudantes prioritários (Emergente 2);
- e) Em recuperação com percentagem mais baixa-elevada de estudantes prioritários (Em recuperação 1);
- f) Em recuperação com percentagem elevada de estudantes prioritários (Em recuperação 2);
- g) Escola rural 1 (escolas situadas em áreas rurais, geralmente com uma pequena população de estudantes);
- h) Escola rural 2.

### *Instrumentos de Coleta e Análise de Dados*

Para descrever e analisar os processos de melhoria da categoria de escolas mencionadas, foi conduzido um estudo em dois estágios. Primeiro, foi desenhada uma metodologia para avaliar a presença dos atributos do processo de melhoria educacional nas escolas analisadas. Este objetivo foi buscado com o Processo Hierárquico Analítico (AHP, *Analytic Hierarchy Process*) (Saaty, 1997). O AHP procura gerar, em um modelo semelhante a uma árvore, um conjunto de fatores e valores que constituem sistemicamente determinado conceito ou objeto de avaliação. Sua estrutura é baseada na decomposição hierárquica de estruturas complexas em seus componentes. São atribuídos valores numéricos às definições e à valoração elaboradas por participantes especializados, o que facilita a definição da importância relativa de cada componente para explicar o fenômeno.

Para este estudo, o modelo em árvore buscava identificar os atributos de melhoria educacional para avaliar sua presença em escolas chilenas. Para fazê-lo, primeiro conduzimos grupos focais com quatro grupos de indivíduos com diferentes especializações no campo da melhoria educacional (professores, diretores, consultores técnico-educacionais e orientadores acadêmicos). Foi solicitado que identificassem e descrevessem os elementos que caracterizam uma escola chilena que esteja passando por melhoria educacional. Com esta informação, foi proposto um modelo primário de atributos da melhoria educacional que contivesse critérios estratégicos, subcritérios e critérios terminais estratégicos relevantes para avaliar sua presença em escolas chilenas.

O segundo estágio consistiu na validação da estrutura hierárquica com os grupos de especialistas, considerando o atendimento aos quatro axiomas definidos no método AHP. A seguir, foi determinado o peso de cada um dos critérios identificados para conhecer sua contribuição específica à avaliação dos atributos de melhoria educacional. Esta tarefa foi executada com o software Expert Choice, uma ferramenta especializada para a metodologia AHP. A metodologia exige um nível máximo de discordância entre os participantes como condição de validade. Neste caso, o grau de discordância foi 0,1%, um valor considerado válido.

A terceira parte do processo envolveu a definição dos indicadores que possibilitam a coleta de informações. Isto permitiu que desenhassemos os instrumentos de coleta de dados e/ou identificássemos os dados secundários que poderiam fornecer informações referentes a cada indicador do modelo de avaliação. Estes instrumentos foram submetidos a uma avaliação de validade de conteúdo por dois avaliadores especializados.

A seguir, os instrumentos de coleta de informações foram aplicados nas oito escolas participantes e foi avaliada a presença dos atributos de melhoria.

Após a conclusão desta fase inicial, foi realizada a segunda parte do estudo. Considerando a relevância estrutural da noção de trajetória no processo de melhoria educacional, foi desenvolvido um estudo de

implementação para descrever a presença e as características centrais do processo de melhoria nas oito escolas, uma tarefa que foi realizada por meio de entrevistas em profundidade.

Foram entrevistadas partes interessadas que deveriam intervir e/ou promover a melhoria na escola: a equipe administrativa, seus apoiadores financeiros (distrito), o Ministério da Educação em nível territorial local, representantes dos pais e um representante de uma instituição que prestasse auxílio técnico a cada escola.

Especificamente, as entrevistas buscavam fornecer uma visão retrospectiva da trajetória de melhoria de cada escola. Para realizar isto, foi solicitado aos entrevistados que caracterizassem o funcionamento da escola em três momentos dentro de um período de cinco anos (2009-2013). Os momentos selecionados correspondiam ao começo, ao meio e ao fim deste período. Foi solicitado que identificassem os aspectos que favoreciam ou prejudicavam a melhoria educacional e que indicassem seu papel específico neste processo em cada momento da análise. Estas entrevistas retrospectivas foram conduzidas entre outubro e dezembro de 2013. As entrevistas tiveram por objetivo reconstruir, com base em um conjunto de experiências dos participantes, a trajetória de cada escola durante o período analisado.

O discurso nas entrevistas foi analisado mediante o uso da teoria fundamentada (Strauss; Corbin, 1990), com o objetivo de identificar fatores causais, condicionais, contextuais e intervenientes nos processos de melhoria educacional das escolas estudadas, os quais podiam ser identificados nas descrições dos participantes.

A seguir, foram identificadas as conexões entre ambos os estágios do estudo para analisar o estado atual das escolas e para compreender suas trajetórias de melhoria.

## **Achados**

### *Fase 1 do Estudo: a avaliação dos atributos de melhoria educacional*

Os resultados do estágio inicial do estudo serão apresentados primeiro. Referem-se à avaliação de atributos de melhoria educacional nos oito casos examinados.

O modelo de multicritérios construído com a ajuda dos especialistas compreende três critérios estratégicos: a) estímulos externos para melhoria, isto é, as características do apoio e dos recursos recebidos do sistema educacional e o seu uso pela escola; b) gestão orientada para melhoria pelo financiador da escola, isto é, as características e as condições de administração e de gestão da escola sob responsabilidade do financiador; c) mobilização interna para melhoria, isto é, os processos, práticas e competências que a escola desenvolve diretamente e que promovem sua melhoria. Estes critérios estratégicos são divididos em subcritérios e em indicadores. A Figura 1 mostra os critérios e os subcritérios estratégicos que compreendem o modelo de avaliação.

**Figura 1 – Modelo para Avaliação de Atributos para Melhoria Educacional: critérios e subcritérios estratégicos**

Critério Estratégico A. Estímulos Externos para Melhoria	Critério Estratégico B. Gestão orientada para melhoria pelo financiador	Critério Estratégico C. Mobilização Interna para Melhoria
Subcritério A1. Uso adequado de políticas educacionais. Subcritério A2. Uso adequado de auxílio externo.	Subcritério B1. Gestão de recursos. Subcritério B2. Liderança pedagógica.	Subcritério C1. Aquisição da estratégia Subcritério C2. Processos e práticas institucionais Subcritério C3. Capacidades e condições de trabalho de equipes e de seus componentes

Fonte: Elaborada pelo autor.

A aplicação do modelo de multicritérios tornou necessário considerar uma ampla variedade de abordagens para identificar atributos de melhoria, levando em conta a exigência prevista de aplicar múltiplas estratégias de avaliação em diversos níveis do sistema para fornecer uma avaliação integrada e justa (Thomas, 2010; Schwartz; Hamilton; Stecher; Steele, 2011). A Tabela 1 resume os instrumentos utilizados na avaliação de cada critério estratégico.

**Tabela 1 – Instrumentos de Coleta de Informações: estágio 1**

Critério estratégico	Instrumento de avaliação
Estímulos externos para melhoria	Entrevista estruturada com a equipe administrativa da escola, triangulada com uma entrevista com as partes interessadas chave no contexto da escola Análise do planejamento estratégico da escola Entrevista estruturada com a equipe administrativa da escola, triangulada com informações fornecidas pela Superintendência de Educação. Questionário para a equipe administrativa
Gestão orientada para melhoria pelo financiador	Questionário para a equipe administrativa Entrevista estruturada com o financiador da escola, triangulada com uma entrevista com as partes interessadas chave no contexto da escola
Mobilização interna para melhoria	Análise comparativa do projeto educacional institucional da escola e seu planejamento estratégico Observação participante não-estruturada Entrevista estruturada com a equipe administrativa da escola, triangulada com uma entrevista com as partes interessadas chave no contexto da escola Entrevista com funcionários da escola, triangulada com uma entrevista com as partes interessadas chave no contexto da escola

Fonte: Elaborada pelo autor.

Após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e sistematizar os dados secundários das escolas (no começo de 2014), as informações obtidas foram analisadas. Este processo consistiu no cálculo do nível de alcance de cada indicador do modelo de avaliação.



A Tabela 2 resume os resultados gerais de cada escola em termos de seu nível de alcance dos atributos de melhoria, bem como do alcance dos três critérios estratégicos. Conforme esta perspectiva, uma escola pode ter uma presença maior ou menor de cada atributo incluído na matriz de avaliação em um *continuum* que varia de zero (ausência de atributos de melhoria) a um (presença absoluta dos atributos). A soma dos valores de cada um destes indicadores (considerando seus pesos específicos, também acordados pelos especialistas) fornece um nível geral de alcance associado com os atributos definidos de melhoria educacional.

É importante considerar que, com esta metodologia, fizemos uma análise descritiva dos escores obtidos pelas escolas. Não foi realizada a análise da significância estatística destas diferenças devido ao baixo número de casos considerados no estudo. Levando em conta esta limitação, os especialistas definiram que exceder 0,15 ponto implicava em diferenças significativas para o alcance de cada indicador de melhoria educacional pelas escolas.

**Tabela 2 – Nível de Alcance dos Atributos de Melhoria Educacional nas Oito Escolas Estudadas (escores entre 0 e 1)**

Escola	Objetivo estratégico Resultado final	Critério estratégico A: Estímulos externos para melhoria	Critério estratégico B: Gestão pelo financiador	Critério estratégico C: Mobilização interna para melhoria
Autônoma 1	0,67	0,77	0,74	0,61
Autônoma 2	0,68	0,79	0,57	0,72
Emergente 1	0,57	0,66	0,48	0,59
Emergente 2	0,62	0,77	0,58	0,60
Em recuperação 1	0,60	0,72	0,67	0,52
Em recuperação 2	0,44	0,46	0,37	0,48
Rural 1	0,55	0,68	0,50	0,53
Rural 2	0,46	0,59	0,30	0,52

Fonte: Elaborada pelo autor.

A informação apresentada na tabela revela que as escolas autônomas apresentam níveis de alcance mais elevados do que todas as demais escolas em termos de presença de atributos de alcance. Entretanto, em termos numéricos, esta diferença remonta a apenas alguns centésimos no resultado geral deste índice quando comparadas a uma escola Emergente e uma Em recuperação com melhor desempenho nesta avaliação.

Em comparação, podem ser observadas diferenças maiores entre as quatro escolas com escores mais elevados e as quatro com escores mais baixos. A diferença que separa a primeira escola da última na avaliação final de resultados de melhoria foi 0,23.

Um olhar sobre os resultados de acordo com os três critérios estratégicos da estrutura de avaliação – (a) estímulos externos, (b) gestão do financiador e (c) mobilização interna para melhoria – revela a variabilidade nos níveis de alcance das escolas. Isto implica que as escolas que alcançam os melhores e os piores resultados variam dependendo do critério estratégico considerado. No exemplo do critério *Estímulos externos de melhoria*, as escolas autônomas e as emergentes com alta porcentagem de estudantes prioritários obtiveram escores máximos. Em comparação, a escola Em recuperação com a porcentagem mais elevada de estudantes prioritários obteve o nível mais baixo de alcance. Esta situação sugere que, neste caso, o grau em que os bons resultados são alcançados não é condição suficiente para determinar a presença dos múltiplos atributos que constituem a melhoria educacional.

Em relação ao critério estratégico *Gestão orientada para melhoria pelo financiador da escola*, a escola autônoma com a porcentagem mais baixa de estudantes prioritários e a emergente com a porcentagem mais elevada destes estudantes obtiveram escores máximos. Neste critério, as escolas com as porcentagens mais baixas de alcance obtiveram escores consideravelmente mais baixos do que as escolas mencionadas. Finalmente, observa-se uma distribuição diferente de alcance em associação com o critério de *Mobilização interna para melhoria*, pois a escola autônoma com a maior porcentagem de estudantes prioritários obteve o nível de alcance mais elevado. Em comparação, as duas escolas em recuperação e as duas rurais obtiveram os menores mais baixos.

Estas informações sugerem que este processo, que compreende múltiplas variáveis e é afetado por fatores contextuais, pode ser configurado de muitas maneiras e é exequível por diversos caminhos. Considerando isto, a segunda parte do estudo enfocou a análise da trajetória de melhoria de um grupo destas escolas, com base em entrevistas com partes interessadas para descrever a maneira como alcançaram suas características atuais por meio de uma lógica processual, medida pelo uso do índice acima descrito.

Considerando os resultados da primeira fase do estudo, foi decidido estudar em maior profundidade as trajetórias de melhoria educacional das quatro escolas com os melhores escores obtidos no estágio 1, com a finalidade de obter um quadro mais claro dos processos que as levaram a alcançar os atributos identificados na avaliação. Também procuramos analisar os padrões e as diferenças entre as trajetórias das escolas que pudessem ser semelhantes (considerando os resultados do estágio 1 apenas).

Foram selecionados os quatro casos seguintes: Autônoma 1, Autônoma 2, Emergente 2 e Em recuperação 1. A Tabela 3 descreve os pontos fortes e as fragilidades destas escolas, conforme foram identificados em maiores detalhes na avaliação do estágio 1.

**Tabela 3 – Resumo de Atributos de Melhoria nas Escolas Selecionadas para a Fase 2 do Estudo**

Escola	Atributos positivos (pontos fortes)	Atributos negativos (fragilidades)
Autônoma 1	Uso estratégico efetivo de informações oriundas de medidas de aprendizagem, adesão a normas, atitude positiva e políticas efetivas pelo financiador, normalização da escola alcançada, habilidade efetiva para responder a eventos contingentes	Baixa relevância do Projeto Educacional da escola, fraca aprendizagem organizacional, processos de autoavaliação, baixa capacidade docente, baixos escores SIMCE
Autônoma 2	Uso estratégico efetivo de informações derivadas de medidas de aprendizagem, uso efetivo de recursos, alta relevância do Projeto Educacional da escola, normalização da escola alcançada, estrutura de trabalho eficiente	Baixa agilidade na gestão de recursos, não efetividade das políticas e da gestão em rede pelo financiador, fraca aprendizagem organizacional, fracas capacidades profissionais dos docentes
Emergente 2	Uso estratégico efetivo de informações oriundas de medidas de aprendizagem, adequada integração com o grupo de auxílio técnico atuando na escola, contribuição positiva de políticas locais, forte liderança do diretor	Fraca gestão em rede pelo financiador, baixa relevância do Projeto Educacional da escola, fraca estrutura de trabalho, processos de autoavaliação deficientes, fracas capacidades docentes
Em recuperação 1	Execução efetiva do orçamento, alta agilidade na gestão, contribuição positiva de políticas locais, forte liderança do diretor	Fracamente uso estratégico de informações derivadas de medidas de aprendizagem, normalização escolar não alcançada, fraca aprendizagem organizacional, fraca estrutura de trabalho, fracas capacidades docentes, baixos escores SIMCE

Fonte: Elaborada pelo autor.

### *Fase 2 do Estudo: análise das trajetórias de melhoria*

A análise da trajetória de melhoria das quatro escolas selecionadas foi conduzida com base em entrevistas em profundidade com as pessoas envolvidas em cada caso. A seguir, uma descrição dos atributos das escolas nos três estágios analisados, considerando sua classificação.

#### *Escolas Autônomas (1 e 2)*

No primeiro período de análise (2008), as duas escolas apresentaram bons escores SIMCE e receberam reconhecimento social graças a este feito. Ambas foram descritas como tendo um funcionamento bem-estruturado e uma boa organização das tarefas. A escola com uma percentagem mais baixa de estudantes prioritários (Autônoma 1) é fi-

nanciada de maneira independente com políticas do governo central. Em comparação, a segunda escola (Autônoma 2) possui menos recursos econômicos e é financiada majoritariamente por subvenções estatais. Em ambos os casos, os pais dos estudantes monitoram de perto as escolas, os resultados e o desempenho e pressionam para que mantenham um desempenho elevado. O grupo de auxílio técnico explicou o seguinte:

Eu diria que um fator que eu acho que tem sido realmente importante é como, nos últimos cinco ou seis anos, a entidade financiadora tem se orientado de maneira muito vigorosa para os resultados. Sua administração tem se concentrado naquilo que eu diria que causa parte dos problemas, porque a administração tem focado muito fortemente os resultados acadêmicos dos estudantes (Grupo de Auxílio Técnico-Educacional [ATE], Escola Autônoma 1).

Ambas as escolas são caracterizadas como tendo fraca coordenação por seu financiador, fundamentalmente devido à volatilidade de suas políticas. Além disso, a existência de uma relação vertical e não democrática é descrita na primeira escola. Considerando os processos internos da escola, o contraponto às suas estruturas robustas é uma tendência mais fraca para gerar inovação pedagógica e discussão técnica entre os professores. Esta avaliação foi feita por diversos participantes de ambas as escolas, conforme está descrito a seguir:

Achamos isto interessante porque este município tem uma área comunicacional muito forte. Estamos surpresos com o fato de a relação entre pais-município/secretaria de educação ou entre pais e escola careça de fluidez em tarefas básicas, como transmitir informações oficiais (Pai, Escola Autônoma 1).

É uma corporação muito pequena. Então, a sala de coordenação não é um ponto de referência ou uma consultoria técnico-pedagógica para a escola (Financiador, Escola Autônoma 2).

No segundo período de análise, as características do funcionamento das escolas continuavam iguais na maioria dos casos. A principal mudança durante este estágio é observada na segunda escola, cujo orçamento aumentou enormemente porque recebeu uma nova subvenção estatal. Estes fundos permitiram que a escola investisse em auxílio técnico, recursos de ensino e em mais funcionários.

Finalmente, o terceiro período é caracterizado pela preservação das características descritas no estágio anterior. No exemplo da Escola Autônoma 2, a maior pressão do financiador também se torna um fator que pretende levar a escola a aumentar seu nível de autocrítica e orientar seu funcionamento para outros objetivos, além do desempenho SI-MCE. No entanto, esta pressão não é implementada por uma política clara.

### *Escola Emergente 2*

De acordo com os entrevistados, no começo do período analisado a escola estava atravessando um momento de mau funcionamento técnico, resultados educacionais fracos e baixos níveis de matrícula. Situada em um contexto social de vulnerabilidade econômica, a escola era apenas administrada, não gerenciada educacionalmente, uma dinâmica compartilhada com seu financiador. Além disso, a instituição tinha fundos limitados e carecia de apoio dos pais. O financiador descreve esta situação complexa nas seguintes palavras:

Então, havia outro diretor, diretores antigos, com uma abordagem mais social, sabe? Menos interesse pelo desempenho dos estudantes conforme o SIMCE ou outros padrões usados na época [...] na época, houve pouco avanço em termos de resultados (Financiador, Escola Emergente 2).

No segundo período de análise, a escola tinha um novo diretor. Foi escolhido através do sistema de Gestão Pública Superior, que envolvia um processo de contratação mais exigente e transparente. Além disso, o financiador também era outro. Nesta situação, havia uma pessoa encarregada dos processos educacionais das escolas que pretendia implementar diversas políticas. A escola recebeu uma nova subvenção estatal que resultou na disponibilidade de uma quantia substancialmente maior de fundos. No contexto descrito, o diretor começou a implementação de políticas indicada pelo financiador e definiu processos básicos de trabalho, normalizando a escola e organizando seus processos administrativos, gerenciais e docentes. Além disso, convidou os pais a participarem mais ativamente das atividades escolares. Neste período, os resultados da escola melhoraram levemente. O diretor descreve este estágio como segue:

Penso que estas mudanças se deveram ao meu trabalho, porque fui muito incisivo, transmitindo constantemente o que eu quero que os professores façam em sala de aula. Obviamente, junto com minha equipe de trabalho. O aspecto técnico permitiu que implementássemos um estilo de trabalho que no começo pode ter carecido de forte apoio docente, porém, na medida em que avançou passou a fazer parte da escola (Diretor, Escola Emergente 2).

No terceiro período de análise, as mudanças introduzidas no estágio anterior foram consolidadas. Foram catalisadas pela maior capacidade da escola em identificar e determinar a estratégia para usar seus recursos econômicos em uma época em que estava recebendo auxílio técnico externo e também tinha decidido trabalhar sem o apoio do Ministério da Educação nesta área. Durante este período, os resultados da escola indicaram outro aumento moderado e foi observada uma mudança em sua imagem, pois a seriedade de seu trabalho começava a se tornar notável em seus arredores. No que tange ao desenvolvimento de seus processos internos, a escola se concentrou na racionalização e aperfeiçoamento de seus processos docentes e avaliativos, embora algum avanço inicial já pudesse ser observado nesta área.

### *Escola Em recuperação 1*

Durante o primeiro período de análise, a escola descreveu que concluiu sua fase de funcionamento inicial após oito anos. Como está localizada em uma cidade pequena, tinha um papel relevante em sua comunidade. Entretanto, seus resultados acadêmicos eram ruins e seu trabalho organizacional era semanal, considerando as expectativas definidas pela comunidade educacional.

No segundo período, o diretor *fundador* da escola tornou-se seu financiador. O novo diretor era considerado muito modesto por todos os entrevistados. Foi observada uma deterioração nas relações humanas na escola, juntamente com um enfraquecimento do vínculo com o financiador, um declínio nos processos da escola e um empobrecimento de sua qualidade educacional. Além disso, a imagem da escola piorou e estudantes mais vulneráveis se matricularam na escola, aumentando sua homogeneidade e resultando em processos educacionais mais difíceis. Esta situação é descrita pelo financiador no trecho abaixo:

Então, estávamos em uma época muito infeliz na escola. Havia um diretor em 2010, 2011, 2012. Apostamos [...] e isto foi um erro. Duas greves dos estudantes contra o diretor, os professores também se opuseram a ele após alguns acidentes no local de trabalho. Os pais o denunciaram. Nossos escores pioraram e não tínhamos grandes escores antes (Financiador, Escola Em recuperação 1).

No terceiro período, foi eleito um diretor novo, um profissional que construiu sua carreira na escola. Ele e o financiador conseguiram organizar adequadamente a escola, o que possibilitou resolver a situação descrita no período anterior. O financiador introduziu novas políticas educacionais e um sistema para apoiar e monitorar a escola, o que foi valorizado pelos participantes. Além disso, o diretor introduziu um conjunto de procedimentos e rotinas básicas para organizar e atribuir tarefas internas. Embora a escola esteja avançando rumo à normalização, medidas e testes não revelaram nenhum impacto em termos de resultados educacionais. O diretor narra os árduos e incompletos esforços de melhoria que conduziu:

Inicialmente, precisei melhorar a imagem da escola, melhorar a relação com pais e estudantes, responder a todas as perguntas e dúvidas, e resolver imediatamente todas as situações que surgiram [...] Minha equipe tinha que conduzir o trabalho da escola em quatro áreas de gestão: currículo, lideranças, ambiente e resultados e, além disso, o diagnóstico dos resultados acadêmicos da escola [...] Então, agora todos os professores estão comprometidos em alcançar determinadas metas (Diretor, Escola Em recuperação 1).

## **Discussão**

A análise seguinte pretende estabelecer conexões entre os resultados da avaliação de atributos de melhoria e a descrição das trajetórias das quatro escolas.

Há uma certa sobreposição entre as escolas que começaram em uma posição favorável no período analisado e aquelas que alcançaram os níveis mais elevados na fase 1 deste Estudo (Autônomas 1 e 2). Ambas preservaram suas características positivas iniciais: estrutura de trabalho, orientação para resultados e imagem. Contudo, a análise da trajetória da escola revelou que apenas a escola Autônoma 2 melhorou mais claramente em processos organizacionais diferentes, especialmente na liderança do diretor. Além disso, nenhum dos dois casos foi caracterizado durante todo o período por sólidas políticas implementadas por seus financiadores ou pela liderança pedagógica de seus diretores, o que se reflete nos resultados da avaliação de atributos de melhoria. Por este motivo, no caso das escolas autônomas, a situação observada indica mais estabilidade do que mudança em seus processos de melhoria, pois não são observadas transformações importantes, especialmente em processos pedagógicos.

Em comparação, a escola Emergente 2 e a escola Em recuperação 1 começaram sua trajetória neste período partindo de uma posição muito mais fraca do que as autônomas. No entanto, a análise de suas trajetórias revelou com mais clareza processos de melhoria durante o período analisado. Apesar disso, também é preciso considerar que nestes casos era necessário instalar e aprimorar processos ou práticas mais básicas do que o grupo de escolas anterior.

Levando isto e os resultados da avaliação dos atributos de melhoria (Fase 1) em conta, podemos deduzir que durante este período estas escolas se aproximaram das duas primeiras. Isto foi fruto principalmente de melhorias no financiador e da liderança do diretor, dois elementos que não são tão desenvolvidos nas escolas autônomas. Apesar disso, seus processos de gestão ainda possuem fragilidades e, mais importante, ainda precisam alcançar a sala de aula como um todo. Em relação a isto, as entrevistas revelam que as escolas autônomas possuem um método efetivo, embora seja majoritariamente orientado para o desempenho acadêmico sob uma lógica competitiva. Em comparação, a escola Emergente 1 e a Em recuperação 2 ainda não alcançaram isto.

As fragilidades da escola Emergente 1 e da Em recuperação 2 estão vinculadas ao trabalho técnico-pedagógico e aos processos docentes. Este déficit é evidenciado pelos resultados da avaliação dos atributos e, com isso, também está presente nos escores SIMCE das escolas e na avaliação nacional de docentes. É interessante observar a maneira como suas diferentes trajetórias não conseguiram enfrentar adequadamente estes processos relevantes. Os processos de melhoria que foram instituídos tinham maior relação com aspectos organizacionais da escola, porém ainda não viram mudanças relevantes no trabalho pedagógico. Estes atributos estão mais presentes nas escolas autônomas, porém, nestes casos, não foi identificado nenhum esforço relevante para melhorá-los durante o período analisado, o que se assemelha às *cruising schools*<sup>1</sup> descritas por Stoll e Fink (1996).

Continuando com suas fragilidades, nenhuma das quatro escolas obteve resultados dignos de nota na avaliação do professor, nem mesmo aquelas com uma rota de melhoria mais clara.

No caso das escolas que começaram o período de análise em uma situação melhor, é surpreendente que seus escores SIMCE e seus resultados de avaliação docente não fossem especialmente bons, o que é consistente com o quadro de relativa estagnação transmitida pelo estudo de implementação. Esta situação contradiz sua imagem pública de eficiência e questiona se é possível manter uma posição pública favorecida como escola, sem necessariamente exigir melhorias ou realizações importantes no campo acadêmico.

Uma força comum a todas as escolas examinadas é a habilidade de implementar processos e práticas de gestão escolar voltados à organização e estruturação de trabalho e responsabilidades. No caso das escolas Autônomas 1 e 2, este processo precedia o período analisado e é determinado por expectativas associadas à *excelência* da escola em termos de desempenho acadêmico. Em comparação, as outras escolas trabalharam para definir as fontes que permitem a organização de seu trabalho, identificando outros pontos de referência para enfrentar este desafio. É precisamente este ponto que diferencia ambos os grupos de escolas. Enquanto o primeiro grupo encontrou anteriormente uma forma de organização, porém não a melhorou claramente neste período, o outro desenvolveu e fortaleceu seus processos internos neste período, porém estava inicialmente em um estágio muito menos desenvolvido.

A partir de outro foco analítico, a análise comparativa dos casos estudados revela o *peso* de contextos socioeconômicos no desenvolvimento de trajetórias de melhoria das escolas. No caso da pobreza, seu efeito é observável nas práticas da escola Emergente 1 e da Em recuperação 2 (especialmente nesta). Em alguns casos, era necessário investir tempo e energia para implantar rotinas de funcionamento regulares. Estes processos começaram a se desenvolver no período analisado e tiveram que lidar com contextos sociais desfavorecidos. Esta situação contrasta com as escolas autônomas, cujo *sucesso prévio* implicava menos pressão para abordar a desvantagem socioeconômica, dado que seus estudantes não vivem em condições de pobreza nem estão situadas em territórios vulneráveis.

Como pode ser observado, as escolas que alcançaram resultados melhores na avaliação de atributos de melhoria educacional atingiram o *presente* considerando diferentes trajetórias, marcadas por dinâmicas distintas e com efeitos diferenciados de seu ambiente. Estes fenômenos mostram a existência de diversos modos de melhoria, bem como variados requisitos para as escolas seguirem com sua trajetória no futuro.



### *Rumo a um Modelo Explicativo da Trajetória de Melhoria das Escolas Analisadas*

Conforme foi revelado pelas informações acima, o estudo de trajetórias de melhoria e da presença de atributos deste processo nas escolas, além de revelar a presença de alguns elementos em comum, também fornece evidências do grande número de traços e elementos específicos que influenciam as trajetórias das escolas. Considerando esta conclusão preocupante para aqueles que estudam este processo, surge a pergunta se é possível definir as características das trajetórias de melhoria destas escolas. A revisão da literatura conduzida para este artigo abrangeu aspectos conceituais e propostas para explicar as trajetórias de melhoria educacional.

A análise feita revelou a necessidade de identificar processos mais específicos que caracterizem os estágios das trajetórias de melhoria educacional. Por este motivo, a proposta de um novo modelo explicativo de trajetórias de melhoria foi apresentada com base nos resultados do estudo atual. Esta proposta procura descrever a trajetória, considerando o processo principal que a escola enfoca durante cada estágio e os fenômenos necessários para avançar de um estágio para o seguinte. O processo principal de cada estágio abrange todas as funções executadas pela escola, tanto em termos de gestão como de ensino e de aprendizagem. A trajetória de melhoria envolve superar os principais processos iniciais e avançar rumo aos processos que possibilitam a aprendizagem do estudante e a expertise técnica pertinente à organização educacional.

Consideramos que a trajetória de melhoria resultante desta análise compreende três processos principais. Podem ser identificados da seguinte maneira: 1) *trazer ordenamento*; 2) *alcançar organização*; 3) *melhorar o ensino-aprendizagem*.

O primeiro processo principal se refere à exigência da escola de se orientar para a condução de processos essenciais para seu funcionamento regular mínimo. Para realizar isto, deve se esforçar para funcionar com regularidade ao tentar uma articulação mínima de um conjunto de problemas e tarefas que afetam a escola individualmente, guiada por justificativas ou expectativas não totalmente relacionadas com a educação. Os resultados do estudo revelam que os protagonistas deste estágio estão constituídos pelo diretor e pelo financiador, e que há uma ênfase na adesão às normas que asseguram a operação regular da escola. Além disso, este estágio é considerado especialmente complexo quando a escola opera em um contexto de vulnerabilidade social ou quando avança apenas minimamente em termos educacionais. Este estágio foi identificado na escola Emergente 2 e na Em recuperação 1, durante o segundo e o terceiro momento de análise, quando foi necessário definir as prioridades que poderiam estabilizar seu funcionamento regular face a uma situação crítica. O segundo processo central ocorre quando as condições que garantem a sobrevivência da escola são cumpridas, isto é, quando os participantes se dão conta de que devem colo-

car suas expectativas a serviço daquelas da escola. O processo principal envolve a definição de rotinas ou práticas de trabalho que parecem lógicas para a organização e funcionamento de maneira relativamente coordenada. A transição para este estágio é efetuada pelos protagonistas na primeira fase (o diretor e o financiador) ao trabalharem de maneira estável e alinhando-se com as decisões do diretor quando apoia as orientações e as políticas introduzidas pelo financiador. Neste contexto, a aplicação de recursos e definições da política torna-se relevante, pois ajuda a canalizar esta organização incipiente e a guiá-la a um lugar onde possa ser útil para a escola. Neste estudo, ambas as escolas autônomas se encontravam nesta fase no primeiro momento da análise. A narrativa retrospectiva de sua trajetória revelou que continuavam nesta fase durante este período. Em comparação, a escola emergente e a autônoma avançaram para esta fase durante o período estudado; definiram uma maneira mais concreta de se organizarem regularmente e orientaram seus esforços para processos institucionais e pedagógicos de uma maneira cada vez mais estável.

Infelizmente, o terceiro processo principal não pode ser claramente observado nos casos analisados, porém pode ser inferido com base nas fragilidades observadas. Este estágio enfocava a concretização das aspirações educacionais da escola. A avaliação de atributos de melhoria revela que, neste processo, o processo central está voltado para a elaboração de competências dos professores. A partir desta perspectiva, é preciso haver indicações, orientações ou políticas claras que proponham a lógica de busca da organização para efetuar a integração das partes organizadas para alcançar um objetivo educacional. Além disso, é necessário melhorar o aspecto técnico do desempenho do trabalho, isto é, o engajamento em desenvolvimento profissional. Prosseguir para este estágio requer mais do que líderes do sistema e da escola: a cultura de trabalho e a identidade do trabalho da escola também têm um papel a desempenhar neste aspecto, pois a instituição deve ser capaz de encontrar um lugar nela que enfatize a importância de seus próprios objetivos específicos.

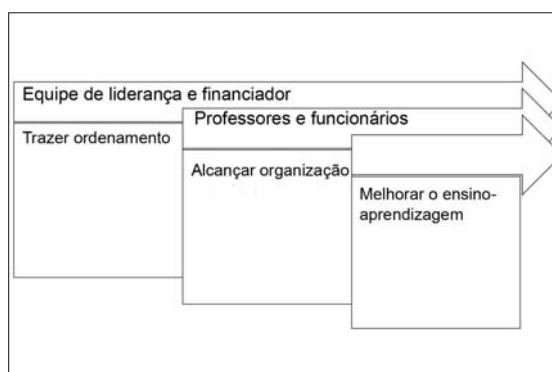
Como pode ser observado, cada estágio é afetado pelos três critérios estratégicos que reúnem os atributos de melhoria avaliados nas oito escolas participantes (impulsos externos, financiador e impulsos internos). Embora cada estágio envolva suas próprias complexidades, os dados revelam que a consolidação do processo ocorre na transição entre os estágios 2 e 3, pois requer o trabalho coletivo e a construção de capacidades concretas, dois elementos que não podem ser obtidos simplesmente ao definir uma maneira de organizar o trabalho. Portanto, o real salto em melhoria envolve a passagem do individual ao nível coletivo e das tarefas desconexas aos processos interconectados em níveis diferentes.

O efeito do contexto neste trânsito foi observado claramente nas evidências coletadas. As escolas situadas em contextos mais vulneráveis (Emergente 2 e Em recuperação 1) requerem mais tempo e trabalho para sobreviver ao primeiro processo principal e prosseguir ao segun-

do. Devido às diferenças qualitativas entre os estágios 2 e 3, é difícil exigir que uma escola alcance o último ponto sem compreender as vicissitudes e as restrições de tempo associadas com esta via de desenvolvimento que inclui também o estágio 1.

Além disso, outro elemento que foi pensado que influencie a passagem do estágio 2 ao estágio 3 é o sinal que a escola recebe do sistema educacional a respeito de suas realizações. As escolas Autônomas 1 e 2 não melhoraram seus processos pedagógicos durante o período analisado; entretanto, preservaram seu status bem-sucedido no sistema educacional chileno, que é organizado de acordo com uma lógica do mercado. Isto revela que o ambiente político e a dinâmica do sistema são as forças que obstruem o trajeto das escolas rumo à melhoria. A Figura 2 resume a dinâmica dos processos principais de trajetória da escola que podem ser derivados da análise conduzida.

**Figura 2 – Estágios e Processos Principais de Trajetórias de Melhoria Educacional**



Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando as trajetórias de melhoria descritas para estas escolas, fica evidente que os processos de melhoria requeridos devem ser diferentes em termos de impulso, estratégias e apoio envolvidos, dependendo do processo central pelo qual as escolas passam e os tipos de restrições que o contexto impõe a elas.

Levando em consideração tudo que foi mencionado antes, os resultados desta pesquisa estão de acordo com a literatura sobre a identificação dos aspectos chave que influenciam as trajetórias de melhoria educacional. Similarmente, este estudo adicional indica que os problemas e os desafios que uma escola deve enfrentar nestas áreas podem diferir daqueles de outras escolas. Portanto, é necessário haver mais pesquisas para determinar as maneiras como estes atributos podem ser esclarecidos (e fortalecidos) através da identificação das características sociais e econômicas de uma escola, juntamente com seu estágio atual de melhoria. Além disso, o estudo respalda a noção de trajetória de melhoria descrita na literatura, porém acrescentando que o movimento durante este processo se relaciona aos objetivos priorizados pela escola.

Os resultados do estudo revelaram que o objetivo da sustentabilidade, destacado após a Introdução, pode ser afetado por vários fatores, como a mudança de líderes ou das políticas que afetam a escola. Além disso, as Escolas Autônomas mantiveram seus processos de maneira estável (em uma *fase de cruzeiro*), mas que afetava seu impulso para continuar a melhoria. Por este motivo, é necessário diferenciar entre *estabilidade* e *sustentabilidade*. Sustentabilidade inclui resolver o desafio de mais melhoria, como foi destacado por Hopkins (2008).

O avanço do processo de melhoria rumo ao núcleo instrucional não implica que as discussões sobre aprendizagem devem ser adiadas até que os aspectos organizacionais estejam resolvidas, pois o trabalho pedagógico também exige esforços para consolidar processos básicos (por exemplo, assegurar que as aulas comecem ou terminem no horário) e gerar rotinas ou estruturas de trabalho que introduzam organização à tarefa docente. De fato, muitos dos processos básicos da escola (estágios 1 e 2) devem ser desenvolvidos por meio de discussão sobre a maneira como os processos de ensino-aprendizagem devem ser desenvolvidos.

A respeito das limitações deste estudo retrospectivo, decidiu-se que a descrição dos processos deveria aproveitar a perspectiva daqueles envolvidos. Apesar de seus pontos fortes, esta alternativa também apresenta riscos, como outros dados que refletem os resultados das trajetórias de melhoria educacional serem deixados de fora. Mergulhar nestes aspectos pode ser relevante para alcançar uma visão mais detalhada das escolas.

Considerando estes resultados, poderia ser relevante para futuras pesquisas se concentrar na identificação dos padrões de desenvolvimento de trajetórias de melhoria educacional, ao pensar nos efeitos diferenciais do contexto social e educacional. Além disso, seria necessário identificar os fatores internos e externos que ampliam os processos centrais da escola e assim facilitam a melhoria.

Tradução do inglês de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 25 de maio de 2018

Aprovado em 2 de maio de 2019

## Nota

1 N. T.: Os autores consideram que as *cruising schools* são escolas que aparentemente são efetivas, em geral estão situadas em regiões mais afluentes, nas quais os estudantes aprendem apesar da qualidade do ensino, que não os prepara para o mundo em transformação e que possuem normas poderosas que inibem a mudança.

## Referências

ANDERSON, Stephen; MASCALL, Blair; STIEGLEBAUER, Suzzane; PARK, Jadon. No One Way: differentiating school district leadership and support for

- school improvement. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, v. 13, n. 4, p. 403-430, 2012.
- BELLEI, Cristián; VALENZUELA, Juan; VANNI, Xavier; CONTRERAS, Daniel. **Lo Aprendí en la Escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?** Santiago: Universidad de Chile; UNICEF, 2014.
- DATNOW, Amanda. Collaboration and Contrived collegiality: revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, v. 12, n. 2, p. 147-158, 2011.
- ELMORE, Richard. **Instructional Rounds in Education: a network approach to improving teaching and learning.** Boston: Harvard Education Press, 2004
- FULLAN, Michael. **Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación.** Barcelona: Octaedro, 2002.
- FULLAN, Michael. **Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform.** Victoria: Centre for Strategic Education, 2011.
- GALLUCCI, Chrysan; KNAPP, Michael; MARKHOLT, Anneke; ORT, Suzy. Standards-Based Reform and Small School of Choice. In: HARRIS, Alma; CHRISPEELS, Janet (Ed.). **Improving Schools and Educational Systems: international perspectives.** New York: Routledge, 2006. P. 186-216.
- GUHN, Martin. Insights from Successful and Unsuccessful Implementations of School Reforms Programs. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, v. 10, p. 337-363, 2009.
- HALLINGER, Philip; HECK, Ronald. Exploring the Journey of School Improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, Abingdon, v. 22, n. 1, p. 1-27, 2011.
- HARGREAVES, Andy; SHIRLEY, Dennis. **The Fourth Way: the inspiring future for educational change.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.
- HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. Estrategias de Cambio y Mejora en Educación Caracterizadas por su Relevancia, Difusión y Continuidad en el Tiempo. *Revista de Educación*, Madrid, n. 339, p. 43-58, 2006.
- HARRIS, Alma. **Liderazgo y Desarrollo de Capacidades en la Escuela.** Santiago: Fundación Chile; Fundación CAP, 2012.
- HOPKINS, David. **School Improvement for Real.** London: Routledge; Falmer, 2001.
- HOPKINS, David. **Hacia una Buena Escuela: Experiencias y Lecciones.** (C. Santa Cruz, Trans.). Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP, 2008.
- HOPKINS, David; HARRIS, Alma; STOLL, Louis; MACKAY, Tony. School and System Improvement: state of the art review. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT, 24., Limassol, 2011. **Presentation...** Limassol: ICSEI, Cyprus, 2011.
- LEVIN, Ben. Sustainable, Large-Scale Education Renewal. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, v. 8, n. 4, p. 323-336, 2007.
- LOGGMA, Krista; TAFEL-VIIA, Kulliki; UMARIK, Merik. Conceptualizing Educational Changes: a social innovation approach. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, v. 14, n. 3, p. 283-301, 2012.
- LÓPEZ, Julián; SÁNCHEZ, Marita. Levers for Sustainable Improvement of Spanish Schools in Challenging Contexts. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, 14, n. 2, p. 203-232, 2012.

MINEDUC. Ministerio de Educación (2008). **Ley 20248**. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Santiago, 2008. Available at: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>>. Accessed on: 15 Sept. 2018.

MOURSHED, Mona; CHIJIJOKE, Chinezi; BARBER, Michael. How the world's most improved school systems keep getting better. In: MOURSHED, Mona; CHIJIJOKE, Chinezi; BARBER, Michael (Ed.) **How the world's most improved school systems keep getting better**. London: McKinsey and Company, 2010.

MUIJS, Daniel; HARRIS, Alma; CHAPMAN, C.; STOLL, Louise; RUSS, Jennifer. Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. **School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice**, 15, n. 2, p. 149-175, 2004.

SAATY, Thomas. **Toma de Decisiones para Líderes: el proceso analítico jerárquico, la toma de decisiones en un mundo complejo**. Pittsburgh: RWS Publications, 1997.

SCHWARTZ, Heather; HAMILTON, Laura; STECHER, Bryan; STEELE, Jennifer. Expanded Measures of School Performance. **RAND Corporation**, Santa Monica, p. 1-62, 2011. Available at: <[http://www.rand.org/pubs/technical\\_reports/TR968.html](http://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR968.html)>. Retrieved on: March 11, 2012.

STOLL, Louise; FINK, Dean. **Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement**. Buckingham: Open University Press, 1996.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basic of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques**. California: Sage, 1990.

THOMAS, Sally. Assessment and the Evaluation of Institutional Effectiveness. **International Encyclopedia of Education**, Oxford, v. 3, p. 172-180, 2010.

THRUPP, Martin; Lupton, RUTH. Taking School Context more Seriously: the social justice challenge. **British Journal of Educational Studies**, Oxford, v. 54, n. 3, p. 308-328, 2006.

YIN, Robert. **Case Study: research**. Beverly Hills: Sage, 1989.

**Luis Felipe de la Vega Rodriguez** é doutor em Ciências Educacionais pela Pontifícia Universidad Católica de Chile. É pesquisador e consultor educacional para instituições públicas e privadas.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4610-6359>

E-mail: [ldelaveg@uc.cl](mailto:ldelaveg@uc.cl)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.