

DE NARRATIVAS A CAMINHOS

Análise causal participativa na avaliação de contribuições para a mudança de sistemas no contexto da educação brasileira
2025

Written by:

Bruna Viana, Marina Apgar, Irenildes Silva e Nathalie Zogbi, com Ana Carolina Raulino, Bergman de Paula Pereira, Denise dos Santos, Flavia Cristiane Kolchraiber, Gabriel Razo da Cunha, Giulia Luz Garuzi, Juliana Campos Gomide, Lara Santos Rocha, Natacha Costa, Natasha Mendes Gabriel, Paula Patrone, Rafaela Lopes dos Santos Nunes, Valdeci Rocha, Vera Lion e Vinicius de Oliveira Lima.



Este estudo de caso conta a história de um processo de avaliação e aprendizagem coletiva que incluiu cinco organizações apoiadas pela Imaginable Futures (a quem chamamos de parceiros), que trabalham para promover a equidade nos sistemas de educação formal e informal do Brasil. Uma adaptação do *Outcome Harvesting*¹ (OH) (Wilson-Grau, 2018; Paz-Ybarnegaray e Douthwaite, 2017) foi a abordagem metodológica escolhida, com métodos específicos usados em diferentes momentos da jornada, como o modelo COM-B para entender mudança de comportamento (Mayne, 2019) e abordagens para ouvir e contar histórias (Burns, 2021; Sayem et al., 2022).

¹ A tradução literal de “Outcome Harvesting” para o português seria “Colheita de Resultados”.

Esse processo incluiu a facilitação de sessões de aprendizagem participativa e momentos de discussão e de construção de sentido entre os representantes das cinco organizações, assim como o apoio personalizado da equipe de avaliação a cada uma delas. Nossa inovação metodológica está em combinar a exploração de caminhos causais em intervenções para mudança de sistemas com a avaliação participativa, campos que estão se expandindo e se aprofundando para atender às crescentes demandas de avaliações significativas. Neste estudo de caso, refletimos especialmente sobre **como apoiamos uma análise causal participativa significativa e robusta** em nossa bricolagem metodológica

Formando o grupo e estabelecendo a base para a jornada coletiva

O sistema educacional atual no Brasil é resultado, entre outros fatores, do legado de sistemas coloniais e patriarcais que trabalham contra as oportunidades de inclusão de populações excluídas por sua identidade étnico-racial ou outros motivos (Gomes, 2012; Gonçalves & Silva, 2000; Gonzalez, 1988). Não há uma "solução" simples para esse problema sistêmico. É necessário apreciar todas as dinâmicas, desde as estruturais até as relacionais, dentro de sistemas que se cruzam, para que haja melhorias significativas para as crianças em todo o país, especialmente para aquelas historicamente deixadas para trás. Por isso, vários financiadores filantrópicos, incluindo a [Imaginable Futures](#), estão explorando abordagens sistêmicas para alcançar a equidade racial na educação no Brasil (Imaginable Futures, 2024). No entanto, **de que maneira eles podem saber se o financiamento está influenciando dinâmicas sistêmicas de forma a contribuir para maior equidade?**

Essas reflexões levaram a equipe da Imaginable Futures Brasil a convidar um grupo de parceiros para embarcar em uma exploração coletiva sobre contribuições para mudar dinâmicas sistêmicas na educação formal e informal do Brasil em direção a uma maior equidade - veja a Tabela 1 para entender a composição do grupo.



Tabela 1 - Composição do grupo**Os cinco parceiros da Imaginable Futures que integram o grupo**

Ensina Brasil: uma organização sem fins lucrativos cujo objetivo é incentivar pessoas diversas que sejam capazes de liderar mudanças coletivas na educação brasileira em todos os níveis (<https://www.ensinabrasil.org.br/>).

IBEAC: organização sem fins lucrativos que trabalha para disseminar uma cultura de direitos humanos por meio da transformação de pessoas, comunidades e territórios, fortalecendo a cidadania participativa, criativa e solidária (<https://www.ibeac.org.br/>).

Cidade Escola Aprendiz: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que contribui para o desenvolvimento dos indivíduos e de suas comunidades, promovendo experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral de educação (<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>).

Instituto Elos: organização de educação social que fortalece a capacidade das pessoas de transformar sua realidade por meio de ações de desenvolvimento comunitário local, mobilização social e desenvolvimento de lideranças (<https://institutoelos.org/>).

CEERT: organização sem fins lucrativos que, desde 1990, defende os direitos da população negra, em especial dos jovens e das mulheres negras. Elabora e implementa programas para promover a equidade racial e de gênero em instituições públicas e privadas (<https://www.ceert.org.br/>).

A equipe de consultoras que apoiou a jornada foi formada por uma pesquisadora grega, com experiência em avaliação participativa em diferentes países e contextos, liderando o processo, uma consultora brasileira com experiência na área de educação e equidade racial e uma consultora brasileira com experiência na facilitação de processos participativos em diferentes contextos. A parceira de aprendizagem da Imaginable Futures, uma consultora estadunidense com experiência em práticas sistêmicas, fez parte do desenho da jornada, que começou antes do processo de avaliação que descrevemos neste estudo de caso.

Representantes da organização financiadora também faziam parte da equipe principal, o que permitiu às facilitadoras verificarem constantemente sua posição em relação a possíveis mudanças de direção ou de prioridade, e levarem em consideração suas expectativas à medida que o processo se desencadeava. A Imaginable Futures e a equipe de facilitação trabalharam juntas para criar as condições para que a financiadora também aprendesse junto com os parceiros e fosse vista como uma parceira nessa jornada coletiva, sem tentar camuflar as dinâmicas que geralmente estão presentes nas relações financiador- beneficiário.

O que descrevemos é uma história com três níveis interligados de avaliação e aprendizado, mostrados na Tabela 2.

Tabela 2: Níveis de avaliação e atores que participaram de cada um

Níveis de avaliação	Atores envolvidos	Como eles se envolveram com o processo
Avaliação coletiva sobre contribuições para a mudança de sistemas	Representantes da Imaginable Futures e representantes dos cinco parceiros	Como uma equipe de projeto e implementação envolvida em decisões importantes sobre o propósito coletivo e a aprendizagem entre as organizações a partir de suas descobertas específicas sobre suas contribuições para mudar sistemas.
Avaliação organizacional sobre contribuições para mudanças sistêmicas	Representantes de cada equipe parceira (aproximadamente 3 pessoas por parceiro), incluindo diferentes níveis na hierarquia de cada organização	Como parte da equipe de projeto e implementação. Membros adicionais de cada equipe estiveram envolvidos na escolha metodológica, na coleta de dados, na análise e na elaboração do relatório. A liderança das organizações estava envolvida nas principais etapas para apoiar o uso dos resultados.
Avaliação de, com, por participantes ("líderes") apoiados por parceiros	Participantes diretos de programas executados pelas organizações identificados como líderes e outros atores do sistema	Consulte a Tabela 3 para obter detalhes específicos sobre quem foi envolvido por cada organização. A profundidade do envolvimento varia de participantes como respondentes a participantes como agentes ativos no processo de avaliação.

A jornada coletiva que descrevemos é de inovação intencional, experimentação e aprendizado pela prática. Dada a diversidade das capacidades existentes e das estruturas de monitoramento e avaliação (M&A) em cada organização parceira, a equipe de avaliação forneceu suporte personalizado a cada organização. Isso se concentrou em estimular as capacidades de monitorar e avaliar programas com uma abordagem orientada para o aprendizado, incentivando a reflexividade e a exploração crítica de caminhos causais, além de criar espaços para o aprendizado entre as equipes.

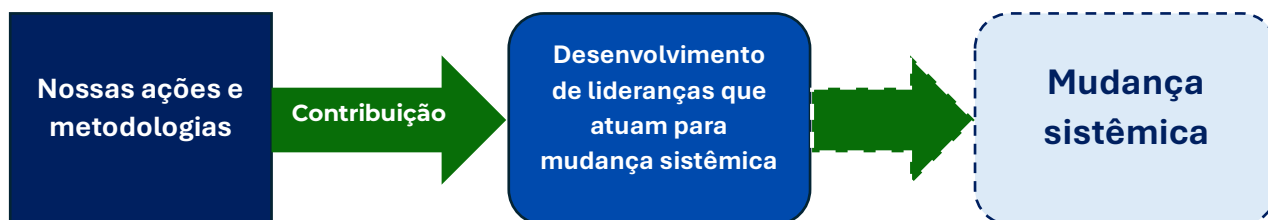
Identificando o foco da avaliação

Os interesses de avaliação do grupo foram explorados coletivamente durante um ciclo introdutório de reuniões on-line entre junho e novembro de 2022. A intenção geral dessa fase era construir um campo de confiança entre os participantes por meio de um processo de alinhamento conceitual sobre mudança de sistemas, que informaria a fase de avaliação participativa subsequente. Um workshop presencial de três dias, realizado em abril de 2023, lançou a segunda fase. Durante o workshop, a equipe de facilitação orientou o mapeamento e a priorização de interesses comuns para definir coletivamente uma questão de avaliação macro que fosse de interesse de todos os parceiros. A pergunta de avaliação abrangente que nos guiou nessa jornada está ilustrada na Figura 1.

Figura 1. Cocriando uma pergunta de avaliação abrangente

Pergunta orientadora

Como nossas ações e metodologias contribuem para o desenvolvimento de lideranças que atuem por mudanças sistêmicas que produzam equidade?



Em seguida, cada organização definiu os atores com os quais concentraria a exploração e definiu sua pergunta de avaliação contextualizada, descrita na Tabela 3.



Tabela 3: Foco de avaliação dos parceiros

Pergunta abrangente: Como nossas ações e metodologias contribuem para o desenvolvimento de lideranças que atuam para mudanças sistêmicas que produzem equidade?

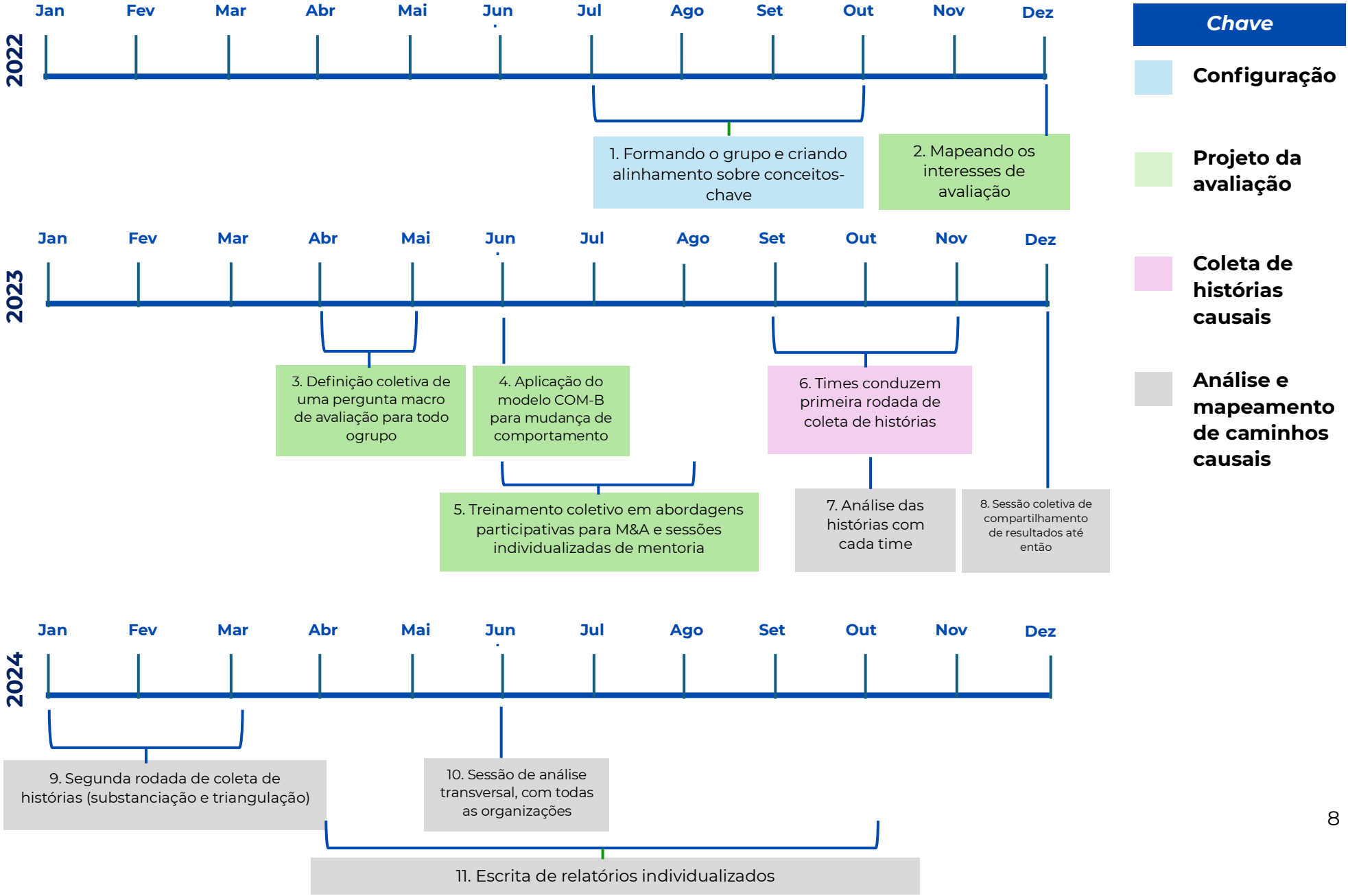
PARCEIROS DA IMAGINABLE FUTURES	ATORES-CHAVE (lideranças que atuam para a mudança de sistemas)	PERGUNTA DE AVALIAÇÃO CONTEXTUALIZADA
CEERT	Educadores homenageados em prêmio sobre práticas de equidade racial e de gênero na educação formal	Compreender as contribuições do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero na trajetória dos educadores premiados nas categorias profissional e escolar nos últimos 20 anos, buscando entender como isso tem influenciado o trabalho dessas pessoas na construção de práticas e políticas educacionais antirracistas.
Cidade Escola Aprendiz	Membros do conselho de um programa sobre Educação Integral	Compreender a contribuição do Aprendiz para o trabalho dos Conselheiros do Centro de Referências em Educação Integral na promoção de políticas de educação integral em todo o Brasil.
Ensina Brasil	Jovens recém-formados selecionados para trabalhar como professores em escolas públicas em três municípios brasileiros e os atores que interagem com eles (alunos, colegas professores, direção da escola e a Secretaria de Educação do município).	Entender quais mudanças os participantes do programa Ensina trazem para a comunidade escolar durante os dois anos do programa.
IBEAC	Mulheres que trabalham em um programa de apoio a mães no distrito de Parelheiros, na zona sul de São Paulo, e outros atores que interagem com elas (mães assistidas, crianças, lideranças comunitárias)	Compreender as contribuições do Centro de Excelência em Primeira Infância (CEPI) para mudanças significativas na vida das mulheres que trabalham no Programa e para o impacto que elas têm no território.
Instituto Elos	Pessoas que participaram de um programa de desenvolvimento de lideranças na região da Baixada Santista (SP) entre 2007 e 2023	Compreender a contribuição e o impacto do Elos, por meio do Programa Guerreiros Sem Armas, em transformações pessoais, coletivas e territoriais da Baixada Santista.

Desenhando a avaliação

O desafio que tivemos de enfrentar ao desenhar a avaliação nasce das intenções sistêmicas e participativas desse esforço colaborativo. Por um lado, precisávamos de um desenho que contribuísse para a exploração coletiva sobre mudanças de sistemas em todas as organizações, a fim de criar uma visão do que o portfólio está alcançando como um todo. Por outro lado, precisávamos de flexibilidade para cada organização trabalhar com as próprias perguntas e contexto, a fim de garantir que elas se apropriassem do processo e fizessem uso dos resultados. Nossa resposta foi aplicar a bricolagem metodológica, criando uma colcha de retalhos de ferramentas relevantes para diferentes fases da avaliação a fim de que estivessem adequadas ao contexto (Aston & Apgar, 2022).

Adaptamos o Outcome Harvesting (OH) para oferecer uma metodologia estruturada que, em seguida, passou por um processo de bricolagem para atender às necessidades da pergunta e do programa específicos de cada organização. Como uma abordagem "independente de objetivos", o OH acolhe a complexidade, partindo de uma mudança observável e rastreando a contribuição de trás para frente, ao invés de trabalhar com indicadores predefinidos de sucesso que usualmente são articulados em teorias de mudança lineares. A abordagem tem o objetivo de captar todas as formas de mudança, intencionais e não intencionais, positivas e negativas. Combinamos elementos da Mudança Mais Significativa (Most Significant Change - MSC) (Davies & Dart, 2005) e processos de histórias de vida (Hacker & Sharma, 2022; Sayem et al., 2022) para desenvolver estratégias de storytelling contextualizados com cada organização. Um resumo das etapas da avaliação coletiva é descrito abaixo.

Principais etapas da avaliação coletiva das contribuições para mudanças sistêmicas na educação brasileira rumo a uma maior equidade



1. Formação do grupo de parceiros, construção de laços de confiança e criação de alinhamento sobre conceitos centrais (junho a outubro de 2022).
2. Mapeamento de interesses comuns para uma avaliação participativa coletiva de caminhos causais (novembro de 2022).
3. Definição da pergunta central da avaliação e mapeamento dos interesses específicos de cada organização (abril-maio de 2023).
4. Aplicação do modelo COM-B para entender as mudanças esperadas no comportamento das lideranças escolhidas (junho de 2023).
5. Treinamento em métodos de avaliação participativa com foco na abordagem central do *Outcome Harvesting* e sessões de planejamento dos planos de coleta de histórias de cada organização (junho a agosto de 2023).
6. Realização, por todas as equipes, da primeira rodada de coleta de histórias de mudanças significativas com os principais atores definidos por cada uma (setembro a novembro de 2023).
7. Sessões de análise de histórias com cada organização (mapeamento de caminhos causais, identificação de resultados, criação de parágrafos-resumo por história, análise por agrupamento de histórias com características comuns) (outubro a dezembro de 2023).
8. Sessão presencial para compartilhar os resultados até aquele momento; discussões aprofundadas sobre tópicos de interesse comum; análise cruzada das descobertas (dezembro de 2023).
9. Segunda rodada de coleta de dados (substanciação e triangulação) e continuação da análise com cada organização (janeiro a março de 2024).
10. Sessão coletiva presencial com foco na análise cruzada entre todas as organizações (junho de 2024).
11. Redação de relatórios individuais por cada organização e preparação de documentos de análise coletiva sobre o processo e os resultados (abril-outubro de 2024).

Coleta de histórias causais

Revelar e explorar os caminhos causais emergentes no processo de avaliação de cada organização também exigiu uma combinação de abordagens analíticas. Para ajudar a desenvolver habilidades de análise crítica de suposições subjacentes (muitas vezes ocultas), utilizamos, na fase de desenho, o modelo COM-B (Michie et al., 2011) como uma heurística para explorar as possíveis condições contextuais que influenciam se e como os atores mudam seus comportamentos. Isso ajudou a focar o desenho de cada avaliação em atores específicos do sistema e a encontrar um equilíbrio nos processos de narração de histórias de modo a incentivar os participantes a compartilharem suas experiências de maneiras que importassem a eles, enquanto, ao mesmo tempo, explorávamos as mudanças mais amplas nas quais as avaliações estavam interessadas - *líderes agindo para a mudança de sistemas*.

Cada organização desenvolveu perguntas específicas para abrir o processo de narração de histórias de forma a garantir que não se tratasse apenas de um exercício de coleta de histórias positivas para simplesmente confirmar suposições preexistentes.

Exemplos de perguntas de estímulo usadas pelas equipes:

- 
- *Olhando para trás, para os últimos X anos (desde que a pessoa participou do prêmio), quais foram as mudanças mais significativas em sua prática pedagógica?*
 - *Compartilhe uma história de mudança em seu trabalho com educação integral nos últimos dez anos. Conte-nos mais sobre isso. Como era antes? Que eventos contribuíram para que isso acontecesse? Que ações foram implementadas para provocar essas mudanças?*
 - *Pensando nos últimos anos como mãe/líder/Mãe Mobilizadora/criança nesta comunidade, quais foram as maiores mudanças que você vivenciou? Você poderia escolher uma que considere importante para você e me contar a história de como essa mudança ocorreu?*

A equipe de avaliação compartilhou diretrizes para o processo de coleta de histórias, permitindo, ao mesmo tempo, um grau de abertura para que cada equipe coletasse as histórias de acordo com suas formas de trabalho, recursos e capacidades. Assim, algumas organizações aplicaram formas abertas e participativas de coleta de histórias, narração e escuta, enquanto outras tiveram uma abordagem mais estruturada. Uma delas fez uso da abordagem de body-mapping (mapeamento corporal) (Skop, 2016) para captar as experiências de mudança das crianças, outras usaram a coleta individual baseada em entrevistas e outras realizaram oficinas de narração coletiva de histórias. O resultado foi a coleta de uma série de histórias em diferentes formatos. A atenção às especificidades do contexto e a flexibilidade metodológica associada a ela estão alinhadas com formas mais inclusivas de rigor (Apgar et al., 2024; Chambers, 2015), que são apropriadas em condições de complexidade.

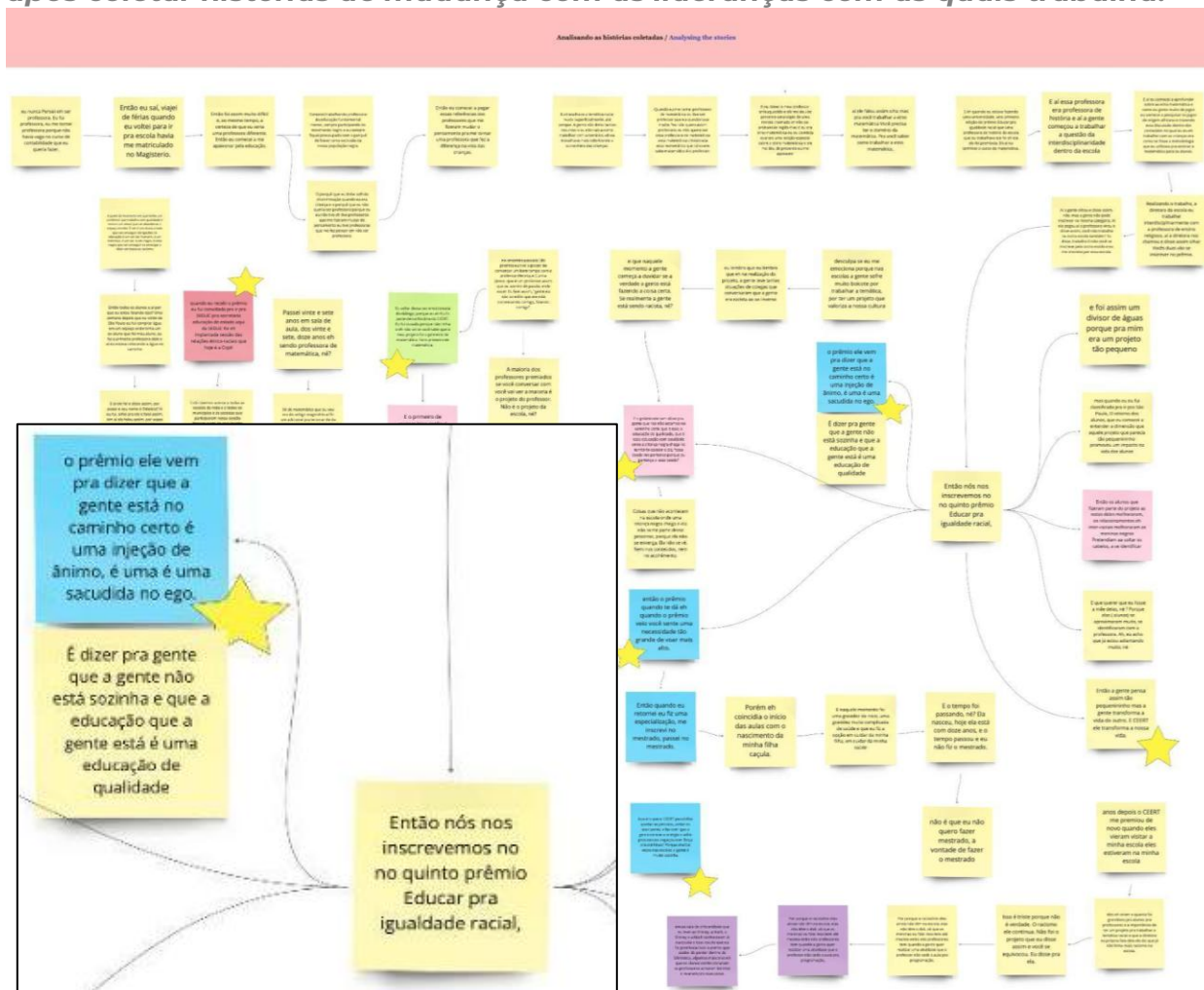
Análise e mapeamento de caminhos causais

Os dados narrativos coletados nas histórias foram examinados por meio de uma análise causal crítica e detalhada. Isso envolveu a decomposição dos caminhos causais descritos nas histórias e o mapeamento das relações de causa e efeito com base estritamente nos dados. Cada história foi transcrita e depois mapeada em caminhos causais em um quadro de post-its on-line. Um código de cores comum foi adotado por todas as organizações para detalhar diferentes tipos de fatores causais, como sentimentos (que podem ter motivado uma ação específica), mudanças no contexto externo (que ajudam a explicar a relação de causa e efeito), e influências no comportamento de outros atores (os resultados relacionados à influência dos atores do sistema).

Um exemplo de caminho causal criado por uma das organizações pode ser visto na figura abaixo.



Figura 2. Representação visual de um caminho de resultados criado pelo CEERT após coletar histórias de mudança com as lideranças com as quais trabalha.



O mapeamento dos caminhos causais relacionados aos resultados de cada história coletada foi uma forma de tornar visíveis os aspectos que precisavam de melhor comprovação, o que implicou em um novo momento de coleta de dados (substanciação), seja voltando aos mesmos atores ou buscando a perspectiva de novos atores sobre aquela história. As necessidades de substanciação variavam entre confirmar as reivindicações de contribuição ("é possível concluir que essa ação do nosso programa contribuiu para esse aspecto da mudança narrada?"); entender melhor o contexto anterior da vida do participante antes de entrar no programa ("será que realmente entendemos as motivações intrínsecas do participante para situar essa história em um contexto mais rico?"); e investigar ainda mais os impactos das mudanças individuais que foram narradas pelos participantes ("que mudanças foram possibilitadas pelas mudanças individuais sobre as quais os atores contaram histórias; elas tiveram repercussões adicionais no sistema?"). **Isso também fez com que as equipes identificassem aspectos que poderiam ser fortalecidos pela**

triangulação de dados, nesse caso, ouvindo os pontos de vista de outros atores do sistema sobre a história coletada para confirmar, construir confiança ou apresentar uma posição diferente sobre o que estava sendo alegado.

Parágrafos-resumo foram escritos para cada história mapeada explicitando as informações contextuais, as informações que respondiam à pergunta da avaliação e as reivindicações de contribuição em relação ao programa em análise. A Tabela 4 apresenta dois exemplos de parágrafos-resumo.

Tabela 4 - Resumo das narrativas coletadas

Exemplo 1: resumo da história de um participante do programa do Instituto Elos.

GSA04 é um jovem negro de família humilde e ativista de esquerda que dedica sua vida à luta pela justiça social, especialmente pelo direito à moradia e à cidade. Foi professor de história na rede estadual de ensino em Santos (SP) e participa ativamente dos movimentos sociais locais. Com uma forte rede de conexões, ele está fazendo pressão por mudanças sociais em sua comunidade, usando as ferramentas aprendidas nas imersões para fortalecer suas ações políticas. Priorizando processos de tomada de decisão coletivos e descentralizados, GSA04 reconhece seu papel de jovem líder, aproveitando as conquistas das gerações anteriores.

GSA04 viu sua trajetória receber um impulso significativo com o programa. Desenvolveu maior autoconfiança e disciplina, além de começar a se sentir mais determinado e leve em sua jornada, após interagir com pessoas de diferentes culturas e realidades que compartilhavam ideais comuns. A Rede GSA tornou-se sua família, oferecendo assistência onde quer que houvesse um participante no programa.

Em 2023, o GSA04 foi eleito Conselheiro Tutelar em Santos e tornou-se Conselheiro do Conselho Municipal de Desenvolvimento Urbano, continuando sua luta pela regularização fundiária na associação de moradores local. O contato com outros participantes da GSA que compartilhavam sua luta renovou sua energia e o estimulou a continuar com ainda mais determinação.

Exemplo 2: resumo da história de um participante do programa Ensina Brasil.

Esta é a história de uma Ensina indígena que, antes de participar do programa, enfrentava vários desafios, como conflitos agrários e um forte contexto de vulnerabilidade social. Sua participação no programa foi possível graças a uma doação do Ensina Brasil. No dia anterior ao início das aulas, sua casa foi inundada, e ela recebeu ajuda da rede Ensina.

Na escola, ela usava cocar e pinturas corporais de sua etnia. Os alunos ficaram entusiasmados ao conhecê-la. Ela passou a se questionar sobre a falta de histórias indígenas nos materiais didáticos e decidiu, então, iniciar um projeto para reeducar a comunidade escolar com foco no combate aos estereótipos. Além de oferecer treinamento para os professores e realizar trocas com os alunos, ela também revisou os materiais didáticos. Como desdobramento, tentou criar um projeto de reflorestamento na escola, mas enfrentou falta de recursos. Então, pensou em alternativas que envolvessem os alunos, que trouxeram

sementes de casa e cuidaram da terra por conta própria. O projeto foi inscrito na Olimpíada Restaura Natureza e ficou entre os finalistas, chamando a atenção da Secretaria Municipal de Educação. Com esses resultados alcançados e o apoio da direção da escola, ela criou dias de atividades dedicados exclusivamente aos povos indígenas na escola. Ela também relata que os alunos passaram a questionar conceitos eurocêntricos, desenvolveram um olhar crítico em relação aos estereótipos, à história dos povos nativos e passaram a respeitar melhor as diferenças.

Essa Ensina diz que, como mulher indígena, o acesso a muitos setores da sociedade é difícil para ela devido à falta de inclusão e ao racismo institucional. O Ensina Brasil tem proporcionado esse acesso, o que facilita as articulações dentro das instituições com foco na criação de políticas antirracistas. “Como mulher indígena, levei 37 anos para chegar a uma Secretaria de Educação para falar sobre educação antirracista. Foi por meio do Ensina que consegui ter esse acesso”, diz ela.

Os resumos foram agrupados de acordo com categorias preestabelecidas pelas equipes. Essas categorias, ou tags, referiam-se a informações demográficas ou de identidade (por exemplo, etnia racial, ano em que participou do programa, região, gênero) ou a categorias analíticas, como o tipo de mudança relatada ou o nível da mudança. Nesse segundo caso, os nomes das categorias variavam de acordo com a forma como a organização interpretou as mudanças relatadas, o que pode estar relacionado a formulações anteriores de sua Teoria da Mudança e sistema de M&A. A Tabela 5 apresenta as escolhas de tags de análise entre o grupo.

Tabela 5 - Agrupamento das histórias coletadas em tags de análise

Organização	Tag de análise 1	Tag de análise 2	Tag de análise 3	Tag de análise 4
CEERT	Categoria no prêmio (escolar ou individual)	Edição do prêmio		
Cidade Escola Aprendiz	Identidade étnico-racial	Gênero	Papel no sistema educacional	Região
Ensina Brasil	Território	Tipo de iniciativa	Nível da mudança	Mudança nos estudantes
IBEAC	Identidade étnico-racial	Data de início no programa (3 anos ou menos; 4 anos ou mais)	Escolaridade	
Instituto Elos	Identidade étnico-racial	Gênero	Nível de Protagonismo (em referência a conceitualizações próprias da organização)	

A intenção da análise por meio desses subgrupos era identificar semelhanças e diferenças nas histórias que pudessem estar relacionadas a essas categorias predefinidas — características desses líderes, o período de tempo da mudança descrita e sua relação com a intervenção. O aspecto de mudança sistêmica foi então adicionado à análise causal por meio do uso de um modelo comum de mudança de sistemas que se concentrava na identificação de influências sobre as dinâmicas visíveis (regras e normas, fluxos de informações, poder e tomada de decisões, metas do sistema, crenças orientadoras e interdependências) e dinâmicas ocultas do sistema (mitos, metáforas e modelos mentais) (Lynn, 2022).

Cada parceiro produziu um relatório individual dos resultados de sua avaliação, contendo sua análise e resposta à pergunta de avaliação contextualizada. Esses resultados foram usados posteriormente para informar nossa avaliação coletiva sobre as contribuições para a mudança de sistemas. Na seção a seguir, compartilhamos as descobertas que resultaram da análise de todas as cinco avaliações dos parceiros, com exemplos ilustrando cada uma delas.

Descobertas a nível coletivo

Analisando as mudanças relatadas pelos diferentes líderes envolvidos nos programas avaliados pelos parceiros, encontramos um primeiro nível de mudanças nos próprios líderes (resultados a nível individual). Essas mudanças incluíram:

-  **Ampliação de sua visão de mundo e sobre si mesmos**, permitindo que esses líderes expandissem seu senso de autoestima, reconhecessem injustiças, rompessem com preconceitos anteriores, compreendessem seus direitos mais profundamente e ganhassem mais respeito próprio. Em muitos casos, essas mudanças afetaram seus relacionamentos com família e amigos.
-  **Canho de senso de pertencimento a uma rede de apoio** com pessoas motivadas por objetivos comuns, o que, em vários relatos, levou a um maior senso de confiança para continuar realizando seu trabalho.
-  **Desenvolvimento profissional e acadêmico contínuo da pessoa** envolvida no programa, o que a ajudou a obter mais reconhecimento, alcançar novas oportunidades e ampliar o escopo de suas ações.

De modo geral, os líderes reconheceram que o fato de terem passado primeiro por um processo interno de mudança contribuiu para ampliar e aprofundar o impacto das ações que puderam realizar em busca de mudanças sistêmicas. **Os tipos de mudança gerados pelo trabalho desses líderes e suas contribuições para as mudanças nas dinâmicas do sistema (outcomes a nível sistêmico) foram agrupados da seguinte forma** e exemplificados nos trechos a seguir:

- Fortalecimento de ações para promover a equidade nos contextos em que já estavam inseridos (escolas, creches, universidades, movimentos sociais), influenciando o poder visível nesses espaços e, assim, contribuindo para mudar as **regras e normas do sistema**. Como consequência, essas ações tendem a contribuir para a transformação de **mitos, metáforas e modelos mentais**.

'No primeiro Conselho de Classe a gente estava mais reservada, engolindo algumas coisas a seco e com um nó na garganta, e aí com o tempo a gente foi ganhando espaço, a confiança dos outros professores, da coordenação, da direção da escola e tudo mais. E no próximo Conselho de Classe (...) eu já me sentia uma professora da escola que tinha a sua voz e o seu espaço para falar, eu falei: 'Eu não sei se vocês sabem, mas esse aluno está passando por essa e essa situação, ele trabalha, ele já tem uma distorção idade-série, então as aulas realmente não são interessantes para ele' (...). Fizemos isso com vários alunos, e essa passou a ser a dinâmica do Conselho de Classe (...), conversando sobre a vida daquele aluno, o que poderia estar impactando nos resultados que ele está obtendo em sala de aula. Essa foi a mudança de mentalidade que se refletiu até nos dados do IDEB depois, que foi afetado positivamente. - Narrativa de participante do programa Ensina Brasil.

- Ampliação do escopo de suas ações a partir do envolvimento em processos de treinamento que promovem a equidade em contextos nos quais ainda não estavam inseridos anteriormente, como a oferta de suporte pedagógico para escolas; a criação de diversos programas de treinamento, desde o berçário até a pós-graduação; a revisão de materiais didáticos para torná-los mais inclusivos e o trabalho em espaços comunitários como centros de saúde; resultando em novos **fluxos de informações** nos sistemas.

'Quando aconteceu o assassinato de George Floyd, começou a ocorrer esse movimento de algumas pessoas nas mídias sociais convidando personalidades negras para gerenciar suas mídias sociais a fim de ter um alcance maior do debate e assim por diante. Eu disse 'quero fazer parte desse movimento, acho que poderia convidar um intelectual negro para trazer uma discussão para a Unicamp que ainda não estamos tendo'. E certificar os participantes com o diploma da Unicamp. A pandemia permitiu que as pessoas realizassem atividades virtuais (...). Convidei o professor Sidnei Barreto Nogueira, autor do livro Intolerância Religiosa (...). Ele propôs que convidássemos também a professora Ellen de Sousa e formamos um curso de pós-graduação chamado Giro Epistemológico para uma Educação Antirracista (...). Abrimos apenas para pós-graduandos, então não era um curso em que qualquer um poderia se inscrever. Abrimos 200 vagas, 100 para alunos da Unicamp e 100 para alunos externos. Aí houve todo um confronto dentro da Universidade sobre quais eram os critérios, os colegas

questionando, dizendo que era um absurdo ter um curso para tanta gente, que a pós-graduação é um espaço de diálogo em grupos menores, de troca aprofundada. (...) O regulamento da Universidade não permitia que abrísssemos mais vagas para alunos externos do que para alunos internos e, mesmo sem saber se teríamos 100 alunos internos, abrimos 100 vagas internas para poder abrir 100 vagas externas. Tivemos mil inscrições de alunos de pós-graduação de todo o Brasil e do exterior (...), alunos da Espanha, Alemanha, Cabo Verde, de todas as regiões do Brasil, de quase todos os estados brasileiros. Foi uma luta para selecionar as 100 pessoas que teriam vaga garantida, não foi? Mil pessoas, estudantes de pós-graduação de todo o Brasil, queriam discutir um giro epistemológico para uma educação antirracista. Então foi muito impactante. Fizemos o curso, foi um sucesso. Depois publicamos um livro com o trabalho dos alunos, (...) com o apoio da editora Pedro & João para essa publicação, foi um material muito bacana que a gente montou.' - Personalidade homenageada pelo Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero do CEERT.

- Acesso a cargos que monitoram a implementação de políticas públicas, como, por exemplo, o trabalho na implementação da legislação brasileira para a educação das relações étnico-raciais²; trabalhar em ou com secretarias municipais e estaduais de educação; trabalhar no Conselho Tutelar e nos Conselhos Municipais de Saúde; portanto, atuando em dinâmicas de **poder e tomada de decisão**, influenciando mudanças nas **regras e normas** e nos **objetivos do sistema**.

'Participar do Prêmio foi um reconhecimento muito importante para minha carreira. Depois do Prêmio, pude me colocar à disposição para trabalhar na área de gestão, e surgiu a oportunidade de trabalhar na Diretoria de Ensino de uma das regionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Estou trabalhando como Assessora Pedagógica de Relações Raciais, cargo que está acompanhando mais de quarenta escolas (...) em situações discriminatórias, como um professor que fez uma declaração racista ou um aluno que agrediu outro aluno. (...) No ano que vem, além da ferramenta de monitoramento, vamos construir uma ferramenta para acompanhar a implementação da Lei 10.639 para a região, no meu caso, a região da Pampulha.' - Narrativa de uma pessoa homenageada pelo Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero do CEERT.

- Estabelecimento de novas redes de apoio entre pessoas ativas em processos que visam a redução das desigualdades ou o fortalecimento de redes preexistentes (grupos de estudo sobre educação para relações étnico-raciais;

² Leis brasileiras 10639/2003 e 11645/2008.

redes de apoio e capacitação de mulheres), contribuindo para mudanças nos **fluxos de informação** e **modelos mentais** do sistema.

'Hoje eu estava conversando com as meninas na cozinha sobre como, quando você entra no Centro de Excelência em Primeira Infância, a primeira mudança que ocorre conosco é como indivíduos, depois percebemos que afetamos nossos filhos, nossos parceiros. Hoje eu sei o quanto o bairro mudou e o quanto ele é rico em várias coisas, projetos, escolas, agora há creches, EMEIs. E alguns desses espaços são nossos parceiros, a gente fala do projeto, da importância do cuidado com a primeira infância, da importância do cuidado com as mulheres, do cuidado com a nossa equipe, com o coletivo. E é um coletivo de mulheres fortalecido por mulheres, são histórias individuais, histórias que nos tocam, histórias em que nos vemos, histórias que queremos ajudar de alguma forma e são histórias com as quais aprendemos.' - Narrativa de uma "Mãe Mobilizadora", membro do Centro de Excelência da Primeira Infância do IBEAC.

Revelando os caminhos causais

Os programas dos parceiros que se tornaram o foco das avaliações tinham diferentes níveis e tipos de Teorias de Mudança previamente definidas. Aqueles que já haviam articulado suposições sobre o impacto do programa procuraram entender se os resultados confirmavam, ampliavam ou refutavam as teorias anteriores, especialmente identificando as contribuições de fatores externos, não relacionados às intervenções explícitas das organizações, para as mudanças relatadas. Aqueles que tinham intuições sobre o impacto dos programas, mas que ainda não as haviam articulado explicitamente, aproveitaram a análise para informar novas teorias de mudança, agora com base na análise causal. De modo geral, o processo contribuiu para que todos tivessem evidências mais sistemáticas e rigorosas sobre as consequências imediatas e indiretas dos programas analisados. Na maioria das vezes, as histórias confirmaram as suposições sobre os resultados para os quais os programas contribuíram, o que foi útil para as organizações, dados os desafios relativos à sua capacidade de monitorar contribuições para a mudança de sistemas.

Em todos os casos, o que foi particularmente novo e útil foi a melhor compreensão dos caminhos causais que levam a diferentes tipos e níveis de resultados. A partir da análise causal, foi possível entender não apenas quais mudanças ocorreram, mas também como elas surgiram, quais condições contextuais contribuíram e quais dificultaram que mudanças ocorressem. Novas percepções surgiram a respeito de aspectos da mudança que até então estavam de certa forma ocultos ou implicitamente assumidos, mas que nunca haviam sido explicitamente investigados, como, por exemplo, a compreensão de que o trabalho para sustentar redes ativas

entre os líderes foi fundamental para apoiar as ações que esses participantes puderam realizar. A seguir, compartilhamos exemplos das descobertas que lançam luz sobre condições contextuais específicas que influenciaram os caminhos da mudança para os indivíduos e mostramos exemplos de alegações de contribuição que vinculam os resultados comprovados às intervenções dos programas analisados.

a) Condições contextuais que influenciam os caminhos causais

➡ **Condições de vida dos alunos e desigualdades estruturais que enfrentam limitaram suas esperanças para o futuro:** uma estudante que teve a oportunidade de ser aluna de um professor do Ensina conta que não tinha esperanças de ir para a universidade antes de ter contato com esse professor. Ela explica que isso era resultado das condições difíceis que tinha de enfrentar todos os dias para continuar a frequentar a escola - morar longe da escola e frequentar a educação integral, o que exigia que ela saísse de casa cedo e voltasse tarde, foram dois fatores contextuais citados como motivos pelos quais estava pensando em parar de estudar.

➡ **Mudanças em regras devido à alteração das condições contextuais (impulsionadas pela pandemia de Covid-19) criaram oportunidades para desenvolver novas ações e/ou ampliar o impacto das já existentes:** a flexibilização das regras da universidade para módulos on-line durante a pandemia de Covid-19 criou a oportunidade para que uma professora anteriormente premiada pelo CEERT convidasse especialistas externos para cocriar um módulo de pós-graduação que foi oferecido a 200 participantes de todo o Brasil e de outros países. Essa experiência bem-sucedida e inovadora levou à publicação de um livro com o trabalho dos alunos.

➡ **Trajetória pessoal de ser educada em um modelo excludente motivou professora a se tornar uma praticante e ativista da educação integral:** Uma assessora do Centro de Referências em Educação Integral da Cidade Escola Aprendiz relatou que seu envolvimento com a questão da educação integral começou depois de ter sido submetida a um modelo de educação bancário, racista, centralizador e eurocêntrico. Como reação a essas experiências subjogantes, ela foi motivada a buscar formas mais humanas de praticar a educação em sala de aula, o que, por sua vez, a levou a conhecer e se aproximar do Centro de Referências.

b) Alegações de contribuição

Analisando as conclusões de todos os parceiros, constatamos que as evidências mais fortes de **contribuição** estavam ligadas às ações (estratégias) dos programas listadas abaixo. Algumas delas se vinculam a aspectos mais relacionados a "como" o trabalho foi implementado, do que "o que" foi feito, o que resultou em uma compreensão

mais sutil e ampliada sobre como suas formas de trabalhar contribuem para a obtenção de resultados a nível sistêmico no longo prazo.

- Capacitação e expansão de repertórios por meio do fornecimento de treinamento, materiais pedagógicos e oportunidades de desenvolvimento pessoal;
- Formação de redes de apoio entre os líderes, contribuindo para o apoio mútuo e desenvolvimento de ações conjuntas;
- Promoção de maior visibilidade do trabalho realizado pelos líderes por meio da criação de iniciativas para compartilhar o trabalho com públicos mais amplos;
- Aplicação de metodologias participativas que muitas vezes foram replicadas pelos líderes nas ações que implementaram após seu envolvimento nos programas em questão.

A imagem a seguir sintetiza o padrão no caminho causal da mudança que foi percebido na maioria das histórias coletadas pelas cinco organizações.



Reflexões da equipe de facilitação sobre o processo

Garantir uma conceitualização robusta e, ao mesmo tempo, incentivar a pluralidade de visões de mundo

Em avaliações, em geral, estamos preocupados com múltiplas formas de validade; de fato, embora modelos simples de validade sejam frequentemente apresentados como o "padrão ouro", como o modelo de Campbell e Stanley de validade de conclusão, validade interna, validade de construção e validade externa (Campbell & Stanley, 1963), na realidade há mais de 40 conceituações diferentes em uso (Downes & Gullickson, 2022). No entanto, em todas as formas de validade, há um consenso de

que uma conceitualização robusta apoia um maior rigor e, portanto, a credibilidade dos resultados. Em nossa experiência com essa avaliação colaborativa sobre mudanças sistêmicas, havia uma tensão entre, de um lado, criar alinhamento entre todos os parceiros sobre o que concordávamos ser a conceitualização "correta" sobre dinâmicas dos sistemas e mudanças de comportamentos, e, de outro, permanecer fiel a uma abordagem culturalmente responsiva que reconhece a pluralidade de visões de mundo e epistemologias, também na forma como vivenciamos e entendemos o mundo.

O que tentamos encontrar foi um meio-termo. Oferecer estruturas (como o modelo COM-B e o modelo sobre as dinâmicas dos sistemas) no espaço coletivo de diálogo para ajudar a dar estrutura suficiente e fornecer um centro de gravidade, ao mesmo tempo em que criávamos espaço para os parceiros interpretarem e darem sentido às suas próprias experiências e conceitualizações. Para alguns parceiros, isso pode ter esbarrado em suas próprias formulações de suas teorias organizacionais de mudança ou formas de entender a mudança de sistemas (se está localizada no domínio da transformação individual versus nas mudanças estruturais em um sistema, por exemplo), o que provavelmente foi desconfortável. Para além de qualquer incômodo ou confusão que isso pudesse ter gerado, havia também a necessidade de gerenciar o risco de que os resultados pudessem acabar não sendo úteis se não se referissem às suas próprias estratégias organizacionais. O que nos permitiu continuar a jornada e navegar por algumas dessas tensões e momentos desconfortáveis foi o alto nível de confiança e copropriedade que havia sido gerado durante o processo.

Criação de copropriedade por meio de reflexividade e estrutura apropriada

Para a equipe de facilitação, a experiência de anfitriar um espaço seguro no qual poderíamos nos aprofundar e aprender juntos foi um desafio contínuo. A construção da copropriedade em qualquer processo participativo não é simplesmente um requisito que podemos preencher logo de início ou com o uso de uma ferramenta única, mas sim um processo contínuo que exige reflexividade (Scott-Villiers, 2022). Esse talvez seja um dos maiores desafios que os avaliadores enfrentam em estruturas que valorizam a fidelidade aos métodos prescritos em detrimento da flexibilidade e da bricolagem metodológica. Nesse caso, a orientação voltada ao aprendizado e a consciência sobre as relações de poder por parte do financiador permitiram essa reflexividade. Ainda assim, não é fácil manter-se aberto a mudanças com todo o grupo de forma prática, enquanto se trabalha com um conjunto diversificado de organizações, com níveis variados de conforto com flexibilidade ou rigidez. Dada a abordagem contextualizada adotada por cada parceiro para a coleta de dados, não foi fácil encontrar uma estratégia analítica comum o suficiente para que pudessemos nos mover juntos em um ritmo semelhante e analisar nossas descobertas. O que aprendemos aqui é que, em momentos importantes da jornada,

as facilitadoras tiveram que estruturar o processo de forma a viabilizar a síntese, talvez sacrificando algum nível de liberdade e flexibilidade para os parceiros. De forma prática, fizemos isso fornecendo modelos, uma abordagem comum para mapear caminhos causais e formatos para relatórios.

Criando confiança ao navegar relações de poder

Um dos resultados do processo de que mais nos orgulhamos foi a atmosfera genuína de confiança que se estabeleceu entre organizações que normalmente não se reúnem para compartilhar seu trabalho e que, em muitos casos, estão competindo por um financiamento cada vez mais limitado para iniciativas de mudança social no Brasil. Acreditamos que esse foi um dos motivos pelos quais os parceiros consideraram esse processo de avaliação colaborativa único em comparação com outras jornadas de avaliação. Embarcar em uma jornada de avaliação diferente, com o objetivo explícito de explorar abertamente os resultados à medida em que eles surgem, tanto positivos quanto negativos, exige o questionamento das próprias suposições (Bertermann & Martin, 2024). Esse processo demandou que os parceiros fossem humildes, honestos e vulneráveis. É incomum que esse nível de compartilhamento ocorra com um financiador na sala; na verdade, a dinâmica de poder acentuada na maioria das avaliações, que é de cima para baixo e orientada para o desempenho (Apgar & Allen, 2021; Roche & Kelly, 2012), tende a fechar, em vez de abrir, conversas sobre o que não está funcionando e como fazer melhor juntos. Ao mesmo tempo, essa foi uma oportunidade de comemorar juntos o que estava sendo alcançado, pois, como mostram os resultados, todas as organizações puderam evidenciar contribuições para mudanças sistêmicas, criando espaço para que cada organização se inspirasse com o trabalho das outras e o grupo começasse a criar poder coletivo.

Referências

Apgar, M., & Allen, W. (2021). Monitoramento, avaliação e aprendizado participativos: Taking Stock and Breaking New Ground. Em D. Burns, J. Howard, & S. M. Ospina (Eds.), *The SAGE Handbook of Participatory Research and Inquiry* (pp. 829-935). SAGE Publications Ltd.

Apgar, M., Bradburn, H., Rohrbach, L., Wingender, L., Cubillos Rodriguez, E., Baez-Silva Arias, A., Dioma, A., Fairey, T., Gray, S., Alak, A. C. D., & Deprez, S. (2024). Rethinking rigour to embrace complexity in peacebuilding evaluation (Repensando o rigor para abraçar a complexidade na avaliação da construção da paz). *Evaluation*. <https://doi.org/10.1177/13563890241232405>

Aston, T., & Apgar, M. (2022). The Art and Craft of Bricolage in Evaluation (A arte e o ofício da bricolagem na avaliação). <https://doi.org/10.19088/IDS.2022.068>

Bertermann, K., & Martin, A. (2024). Philanthropy Needs More Disconfirmation Bias (A filantropia precisa de mais viés de desconfirmação). Stanford Social Innovation Review.

Burns, D. (2021). The Role of Collective Analysis in Generating Ownership and Action in Systemic Action Research [O papel da análise coletiva na geração de propriedade e ação na pesquisa-ação sistêmica]. Em *The SAGE Handbook of Participatory Research and Inquiry* (pp. 692-708). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529769432.n49>

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. Em N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Rand McNally, Chicago (pp. 171-246). Rand McNally.

Chambers, R. (2015). Rigor inclusivo para a complexidade. *Journal of Development Effectiveness*, 7(3), 327-335. <https://doi.org/10.1080/19439342.2015.1068356>

Davies, R., & Dart, J. (2005). A técnica da 'Mudança Mais Significativa' (MSC): A Guide to Its UseUse". <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4305.3606>

Gomes, N. L. (2012). Desigualdades e diversidade na educação. *Educação & Sociedade*, 33(120), 687-693. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>

Gonçalves, L. A., & Silva, P. (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*.

Gonzalez, L. (1988). Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos. Zahar.

Hacker, E., & Sharma, R. (2022). Life Stories From Kathmandu's Adult Entertainment Sector (Histórias de vida do setor de entretenimento adulto de Katmandu): Told and Analysed by Children and Young People (Histórias de vida do setor de entretenimento adulto de Katmandu: contadas e analisadas por crianças e jovens). <https://doi.org/10.19088/CLARISSA.2022.005>

Futuros Imagináveis. (2024). Promovendo a equidade racial para alunos no Brasil. Site da Imaginable Futures . <https://www.imaginablefutures.com/focus-regions/brazil/>

Lynn, J. (2022). Exploring Systems Change: an Accessible, Action-Oriented Framework [Explorando a mudança de sistemas: uma estrutura acessível e orientada para a ação].

Macklin, J., & Gullickson, A. M. (2022). O que significa para uma avaliação ser "válida"? A critical synthesis of evaluation literature (Uma síntese crítica da literatura sobre avaliação). *Evaluation and Program Planning*, 91, 102056.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102056>

Mayne, J. (2019). The COM-B Theory of Change Model v5. Documento de trabalho.

Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). A roda da mudança de comportamento: A new method for characterising and designing behaviour change interventions (Um novo método para caracterizar e projetar intervenções de mudança de comportamento). *Implementation Science*, 6(1), 42.
<https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>

Paz-Ybarnegaray, R., & Douthwaite, B. (2017). Evidenciação de resultados: A Method for Enabling and Evaluating Program Intervention in Complex Systems (Um método para viabilizar e avaliar a intervenção do programa em sistemas complexos). *American Journal of Evaluation*, 38(2), 275-293.
<https://doi.org/10.1177/1098214016676573>

Roche, C., & Kelly, L. (2012). A avaliação da política e a política da avaliação.

Sayem, M., Paul, S., Apgar, M., & Snijder, M. (2022). Aprendendo com a coleta e análise de histórias de vida com crianças que trabalham no setor de couro em Bangladesh.
<https://doi.org/10.19088/CLARISSA.2022.006>

Scott-Villiers, P. (2022). Reflexividade e reflexão na pesquisa-ação: 'To locate, again, a through line to the future'. Em D. Burns, J. Howard, & S. Ospina (Eds.), *The SAGE Handbook of Participatory Research and Inquiry* (pp. 220-233). Publicações SAGE.

Skop, M. (2016). A arte do mapeamento corporal: A methodological guide for social work researchers. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 28(4), 29-43.
<https://doi.org/10.11157/anzswj-vol28iss4id295>

Wilson-Grau, Ricardo. (2018). Outcome harvesting: principles, steps, and evaluation applications (Colheita de resultados: princípios, etapas e aplicações de avaliação). Information Age Publishing, Inc.