

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nágla Gracielle Siqueira Pimenta Veloso

**A atuação do Inspetor Escolar na implementação do Programa Jovem de Futuro: um estudo
de caso na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros**

Juiz de Fora
2024

Nágla Gracielle Siqueira Pimenta Veloso

**A atuação do Inspetor Escolar durante o processo de implementação do Programa Jovem de
Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia da Costa Guimarães Santana

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gracielle Siqueira Pimenta Veloso, Nágla.

A atuação do Inspetor Escolar na implementação do programa Jovem de Futuro: : um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros / Nágla Gracielle Siqueira Pimenta Veloso. -- 2024.
142 f.

Orientador: Cláudia da Costa Guimarães Santana

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Inspeção Escolar. 2. Programa Jovem de Futuro. 3. Gestão Escolar. I. da Costa Guimarães Santana, Cláudia, orient. II. Título.

Nágla Gracielle Siqueira Pimenta Veloso

A atuação do Inspetor Escolar durante o processo de implementação do Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.
Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 18 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Claudia da Costa Guimaraes Santana -

Orientador Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro

Prof.(a) Dr.(a) Elisabeth Gonçalves de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof.(a) Dr.(a) Diogo Fagundes Pereira

Universidade Católica de Petrópolis

Juiz de Fora, 28/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia da Costa Guimarães Santana, Usuário Externo**, em 03/01/2025, às 12:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diogo Fagundes Pereira, Usuário Externo**, em 04/01/2025, às 19:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 14/01/2025, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2126817** e o código CRC **64C78EF4**.

Nágla Gracielle Siqueira Pimenta Veloso

**A atuação do Inspetor Escolar durante o processo de implementação do
Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional
de Ensino de Montes Claros**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 18 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudia da Costa Guimarães Santana - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Diogo Fagundes
Universidade Católica de Petrópolis

Profa. Dra. Elisabeth Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CefetRJ

Dedico este trabalho a minha amada mãe, que desde sempre me apoiou, incentivou e acreditou que eu podia ir mais longe através da educação. Te amo mãe!

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sem Ele nada se fez e porque Ele permitiu eu chegasse até aqui. Por Seu zelo e cuidado comigo em todos os meus dias.

Ao meu marido Rafael, e aos meus filhos Rafaela e Heitor, família linda que Deus me deu, por suportarem minhas ausências neste período, pela paciência e por vibrarem comigo em cada etapa vencida! Amo vocês!

À minha orientadora Profa. Dra. Cláudia Santana, por ter acolhido meu trabalho e ter disposto do seu tempo para me orientar.

À minha Agente de Suporte Acadêmico, Priscila Cunha por todo tempo dedicado ao meu trabalho, pela paciência e disposição em me atender.

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Diogo Fagundes e Profa. Dra. Elisabeth Souza, que com suas contribuições contribuíram para a evolução do meu trabalho.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF, por me proporcionar uma experiência incrível junto aos mestres, que durante essa jornada muito me ensinaram.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por me dar a oportunidade de realizar esse curso, possibilitando minha formação continuada.

Aos inspetores escolares e gestores escolares que se prontificaram a participar de minha pesquisa e contribuíram para que eu pudesse efetivar minhas ideias.

É que a “democratização” da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito a coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm as ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse formada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha (Freire, 2014, p. 6).

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar a atuação do Inspetor Escolar (IE) na implementação do Programa Jovem de Futuro (PJF) na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (SRE). Buscamos identificar as dificuldades encontradas pelo IE no direcionamento das ações por ele executadas no PJF. Ao final, foram propostas ações que possibilitem aos IEs da SRE de Montes Claros o saneamento das dificuldades encontradas. A pesquisa foi fundamentada em autores que são referências na área de Políticas Públicas, tais como Condé (2012), Mainardes (2006), Balduino (2020), Carvalho (2012), Freitas (2003), dentre outros que contribuíram com as reflexões propostas. Ainda ancorado neles, foi discutido o processo de desenvolvimento e implementação destas políticas no Brasil e em quais contextos elas se estabelecem. Discorremos sobre as políticas que são advindas do terceiro setor, abordando como o Programa Jovem de Futuro se relaciona com esses conceitos. Após a etapa de estudo bibliográfico, foi realizada uma coleta de dados na pesquisa de campo, feita através de uma entrevista com nove inspetores escolares que atuam em escolas onde o Programa Jovem de Futuro foi implementado e com dois gestores escolares que participaram da implementação do PJF. Posteriormente, após a análise das informações levantadas nas entrevistas, foi aplicado um questionário aos demais inspetores que atuam na SRE de Montes Claros com o objetivo de confirmar os apontamentos levantados nas entrevistas. A análise dos dados foi feita considerando os apontamentos das entrevistas e as respostas com maior número de respondentes do questionário, o que permitiu verificar quais as questões eram vivenciadas por todos os participantes da pesquisa. Na pesquisa ficou evidenciado que os IEs que atuam na SRE/Montes Claros vivenciam uma sobrecarga de trabalho no exercício de sua função, sendo que as ações do PJF agregam nesta sobrecarga, no entanto os IEs enxergam o programa como ações positivas que ajudam a sistematização das práticas das escolas. A pesquisa forneceu subsídios para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE), que detalha as propostas de ações voltadas para sanear as dificuldades identificadas, sendo as principais delas de aperfeiçoamento da equipe, de integração do trabalho com os analistas pedagógicos da SRE e de disseminação das propostas do PJF.

Palavras-chave: programa jovem de futuro; inspeção escolar; gestão escolar.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the performance of the School Inspector - IE in the implementation of the Jovem de Futuro Program (PJF) at the Regional Education Superintendency of Montes Claros (SRE). We sought to identify the difficulties encountered by the IE in directing the actions carried out by it in the PJF. In the end, actions will be proposed that enable the Montes Claros SRE IEs to resolve the difficulties encountered. The research will be based on the theoretical framework of authors who are references in the areas of public policies, such as Condé (2012), Mainardes (2006), Balduino (2020), Carvalho (2012), Freitas (2003), among others who contributed to the proposed reflections. Still anchored in them, the process of development and implementation of these policies in Brazil and in which contexts these policies are established will be discussed. We will discuss the policies that come from the third sector, addressing how the Jovem de Futuro Program relates to these concepts. After the bibliographical study stage, data collection was carried out in field research, carried out through an interview with nine school inspectors who work in schools where the Jovem de Futuro Program was implemented and with two school managers who participated in the implementation of the PJF. Subsequently, after analyzing the information collected in the interviews, a questionnaire was administered to the other inspectors who work at the Montes Claros SRE with the aim of confirming the notes raised in the interviews. Data analysis was carried out considering the interview notes and responses from the largest number of questionnaire respondents, which made it possible to verify which issues were experienced by all research participants. In the research it was evident that the IEs who work at SRE/Montes Claros experience a work overload in the exercise of their function, and the PJFs actions add to this overload, however the IEs see the program as positive actions that help to systematize the school practices. The research provided subsidies for the construction of the Educational Action Plan (PAE), which details the proposals for actions aimed at resolving the identified difficulties, the main ones being team improvement, integration of work with SRE pedagogical analysts and dissemination of the PJF proposals.

Keywords: Jovem de Futuro Program; school inspection; school management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dificuldades e evidências mapeadas	54
Quadro 2 - Perfil Geral dos Entrevistados	80
Quadro 3 - Síntese dos Achados da Pesquisa	119
Quadro 4 - Ação 1 de Implementação – Oficinas e capacitações voltadas para o desenvolvimento das ações do PJF	121
Quadro 5 - Ação 2 de Implementação – Estudo de atualização sobre toda a trajetória do PJF	123
Quadro 6 - Ação 1 de Planejamento – Realização de reuniões de alinhamentos das ações do PJF por toda a equipe de inspeção da SRE/Montes Claros ..	125
Quadro 7 - Ação 2 de Planejamento	126
Quadro 8 - Ação 1 de Execução – Realizar reunião com as comunidades escolares para difundir a sistemática do PJF	128
Quadro 9 - Ação 2 de Execução – Construção de planilha a ser encaminhada a SEE para apreciação.....	130
Quadro 10 - Ação 1 de Monitoramento – Encaminhamento de sugestão de alteração do calendário do CDG para apreciação pela SEE e IU	133
Quadro 11 - Ação 2 de Monitoramento – Encaminhamento de ofício à SEE demonstrando a importância do trabalho remoto para o acompanhamento dos sistemas realizado pelo inspetor e por conseguinte sugerindo o aumento dos dias de teletrabalho	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de Complexidade de Gestão das escolas da SRE/Montes Claros que implementaram o PJF	25
Tabela 2 - Realização das Visitas Técnicas pelos Inspetores Escolares da SRE/Montes Claros no ano de 2022	33
Tabela 3 - Distribuição das Tarefas do Plano de Ação por Status - 2021	41
Tabela 4 - Participação dos membros do Grupo Gestor nas reuniões de Visita Técnica.....	43
Tabela 5 - Alunos com uma nota abaixo da média em 2021	45
Tabela 6 - Alunos com uma nota abaixo da média em 2022	46
Tabela 7 - Reuniões de Ponto de Checagem do PJF realizadas no ano de 2022	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano em que os inspetores começaram a participar da implementação das ações do PJF na SRE de Montes Claros	88
Gráfico 2 - Percentual de inspetores que acham que as capacitações foram suficientes para a atuação do ACG nas escolas	92
Gráfico 3 - Sobre a inclusão da função de ACG na rotina de atribuições do Inspetor Escolar.....	95
Gráfico 4 - Como os inspetores avaliam a contribuição de seu trabalho no desenvolvimento das ações do PJF	105
Gráfico 5 - Dificuldades enfrentadas pelos inspetores na execução das ações do PJF	109
Gráfico 6 - Aspectos em que o PJF ajuda a gestão escolar segundo os Inspetores	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Agente do Circuito de Gestão
ASIE	Assessoria da Inspeção Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDG	Circuito de Gestão
DED	Diário Escolar Digital
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICG	Índice de Complexidade de Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Inspetor Escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IU	Instituto Unibanco
NSE	Nível Socioeconômico das Escolas
OGE	Ouvidoria Geral do Estado
PC	Ponto de Checagem
PET	Plano de Estudos Tutorados
PJF	Programa Jovem de Futuro
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RGI	Reunião de Gestão Integrada
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEI!	Sistema Eletrônico de Informação
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados
SRE	Superintendência Regional de Ensino
VT	Visita Técnica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ATUAÇÃO DO INSPETOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UM ESTUDO DE CASO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS	20
2.1	PROGRAMA JOVEM DE FUTURO	20
2.2	PROGRAMA JOVEM DE FUTURO EM MINAS GERAIS	22
2.3	A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS ..	24
2.4	ATRIBUIÇÕES DO INSPETOR ESCOLA.....	28
2.5	O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS	30
2.6	O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E A INSPEÇÃO ESCOLAR	47
2.6.1	Inspeção Escolar x Programa Jovem de Futuro – dificuldades administrativas e pedagógicas.....	52
3	ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL PARA ENTENDER O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E SEUS IMPACTOS NA INSPEÇÃO ESCOLAR	56
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	57
3.1.1	Processo de Implementação de Políticas Públicas	61
3.2	TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO	66
3.3	CONSULTORIAS EDUCACIONAIS.....	70
3.4	LIDERANÇA E GESTÃO EDUCACIONAL	73
3.5.	PROPOSTA METODOLÓGICA	78
3.5.1	Perfil dos participantes da pesquisa e análise dos dados coletados nas entrevistas	83
3.5.2	Perfil dos inspetores escolares participantes da pesquisa	84
3.5.3	Perfil dos gestores entrevistados	85
3.5.4	Análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas	86
3.5.5	Sobre o Planejamento das ações do programa Jovem de Futuro	96
3.5.6	Sobre a Execução e o Monitoramento das ações.....	102

3.5.7	Sobre as dificuldades encontradas pelos inspetores na implementação do PJJ e achados que irão direcionar o Plano Ação Educacional - PAE....	108
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	118
4.1	AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO.....	121
4.2	AÇÕES DE PLANEJAMENTO.....	124
4.3	AÇÕES DE EXECUÇÃO	128
4.4	AÇÕES DE MONITORAMENTO	132
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR ESCOLAR	145
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – INSPETOR ESCOLAR	146
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS INSPETORES ESCOLARES QUE NÃO FORAM ENTREVISTADOS.....	147
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NO QUESTIONÁRIO.....	152
	APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS	153

1 INTRODUÇÃO

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Em 2006, mesmo ano em que me formei, comecei a atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição privada, onde permaneci por 06 meses. Fui nomeada para o cargo de Inspetora Escolar pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em outubro do ano de 2006, cargo que exerço até o presente momento. No ano de 2007, tornei-me Pós-graduada em Psicopedagogia pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior. Inicialmente, atuei na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba, e, a partir do ano de 2011, comecei a atuar na SRE de Montes Claros.

A minha atuação como Inspetora Escolar está em oferecer assessoramento às escolas nos aspectos administrativos e pedagógicos, desde as normas legais até a mediação de situações conflituosas que envolvam os membros da comunidade escolar. As visitas de rotina ocorrem semanalmente nas escolas que estão localizadas na sede da SRE.

Os intervalos entre as visitas são de 15 dias nas escolas que estão localizadas em municípios vizinhos semanais nas escolas que estão localizadas na sede da SRE. Ao longo dos 17 anos que venho atuando como inspetora escolar, tenho acompanhado o desenvolvimento de inúmeros projetos e programas implementados pelo governo do Estado.

Atualmente, faço o assessoramento de quatro escolas estaduais, sendo que duas estão localizadas em um município que fica a 43 quilômetros da sede da SRE; em duas das quatro escolas o Programa Jovem de Futuro foi implementado no ano de 2019, e nessas eu atuo como inspetora escolar e como Agente do Circuito de Gestão (ACG), que é o profissional responsável por acompanhar as ações do programa Jovem de Futuro nas escolas, cujas atribuições explicaremos mais adiante.

O Programa Jovem de Futuro começou a ser implementado em 2019, na primeira gestão do atual governador Romeu Zema Neto. O interesse em pesquisar a atuação do inspetor escolar no programa Jovem de Futuro surgiu a partir de conversas com os colegas de trabalho e com gestores das escolas, nas quais eram evidenciadas as vivências que os profissionais experimentavam na execução das ações do programa.

O Programa Jovem de Futuro tem como principal objetivo a melhoria da gestão escolar, cujo papel vai além do atendimento de metas e implementação de políticas públicas, mas é o principal articulador na construção de uma escola em que todos os estudantes tenham assegurado seu direito de aprender. É definido pelo Instituto Unibanco (IU) como uma estratégia de gestão focada no Ensino Médio, visando a ampliação da aprendizagem e o contingente de jovens que concluem todas as etapas deste ciclo educacional (Relatório Programa Jovem de Futuro, 2019).

Desenvolvido pela organização supracitada, o PJF vem crescendo e ampliando sua implantação para diversos estados brasileiros. No ano de 2019, o PJF chegou às escolas que oferecem o Ensino Médio no estado de Minas Gerais, através de um convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o IU e conta com o acompanhamento do inspetor escolar no que tange ao planejamento e ao monitoramento das ações e revisão dos resultados.

O aperfeiçoamento da gestão escolar é o principal objetivo do programa, que concebe que a gestão escolar tem um importante papel de articulador entre as metas e políticas educacionais propostas e a construção de uma escola onde todos os estudantes tenham seu direito de aprender assegurado.

Para efetivar a proposta de trabalho de uma gestão voltada para os resultados de aprendizagem, o PJF propõe o método denominado Circuito de Gestão, que é composto por quatro etapas, sendo elas: Planejamento, Execução, Monitoramento e Avaliação dos Resultados e Correção de Rotas. Nas ações do programa Jovem de Futuro são envolvidas a Secretaria de Estado de Educação, a Superintendência Regional de Ensino e as Escolas Estaduais, sendo as escolas o local onde as ações que alcançam os alunos são desenvolvidas.

Apesar das Superintendências Regionais de Ensino contarem em seu quadro de servidores com Analistas Educacionais que atuam na área pedagógica das escolas, o inspetor escolar foi o escolhido para atuar no programa Jovem de Futuro. Essa escolha representa mais uma atribuição agregada às diversas outras que integram a função do inspetor escolar, além de indicar uma possível sobrecarga para o desempenho de tantas demandas.

Pesquisar o Programa Jovem de Futuro é relevante porque é um programa que foi implantado recentemente nas escolas estaduais mineiras de Ensino Médio. Em 07 de agosto de 2019, foi publicado no Diário Oficial de Minas Gerais o Termo de

Cooperação Técnica que formalizou a parceria entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Estado de Educação. No PJF, que está em seu quarto ano de execução (em 2020 não houve atividades do programa devido à pandemia de COVID-19), as escolas são sistematicamente acompanhadas pelas Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais.

O Inspetor Escolar que historicamente atua nas SREs com foco nas ações administrativas e burocráticas das escolas foi o ator escolhido para ser o agente que apoiaria a escola e a SRE nesta nova etapa de cunho mais pedagógico. A SEE não justificou a sua escolha, mas algumas hipóteses podem ser pensadas: a atuação do inspetor é na maior parte de sua carga horária executada nas escolas; ele possui uma característica própria do cargo inerente ao cumprimento de normas e prazos e atua com maior frequência com os sistemas da SEE e, por essa razão, possui maior familiaridade com sua execução. Estas são algumas possíveis razões para a escolha do inspetor escolar para estar à frente do programa Jovem de Futuro.

Como inspetora escolar, tenho acompanhado e atuado na implementação das ações do programa Jovem de Futuro. Assim, a pesquisa está diretamente relacionada com a minha função de inspetora escolar, uma vez que ao acompanhar as escolas como Agente do Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro da SRE, tenho verificado as demandas apresentadas tanto pela inspeção escolar quanto pelas escolas em que o programa foi implementado.

As atribuições desenvolvidas pelo inspetor escolar perpassam todas as ações que as escolas que ele atende desenvolvem e ainda todas concernentes à comunidade escolar que estiver dentro da governança da escola. As ações são de natureza administrativa, financeira e pedagógica, sendo que nestas últimas há o envolvimento de situações que são relativas à condição social dos alunos e que podem envolver outros órgãos, como Conselho Tutelar e Ministério Público.

As ações administrativas estão ligadas a todos os processos burocráticos referentes a registros de informações de alunos e servidores, bem como acompanhamento de todos os sistemas de dados da SEE utilizados pelas escolas, e ainda apuração de denúncias e ilícitos ocorridos na escola.

No aspecto financeiro, o inspetor escolar orienta e acompanha os processos de aplicação dos recursos repassados pelos governos federal e estadual, apura ilícitos

ocorridos na aplicação desses recursos, bem como as ações relativas a merenda escolar.

No que se refere ao pedagógico, além orientar a equipe gestora quanto ao planejamento e realização de reuniões e projetos, o inspetor acompanha e orienta o preenchimento dos diários digitais, os registros de atas de reuniões, todas as situações de infrequência de alunos, bem como os encaminhamentos aos órgãos competentes que precisam ser realizados pela equipe gestora.

Na atuação frente ao programa Jovem de Futuro, o inspetor escolar que atua como ACG desenvolve ações de Planejamento, Monitoramento e Avaliação durante as etapas do Circuito de Gestão, que são realizadas através de visitas técnicas. Em cada uma das fases, o inspetor apoia e orienta a escola na realização das atividades que a serem realizadas para conclusão de cada etapa.

Cada uma dessas ações tem um caráter específico e está agregada dentro das etapas do circuito de gestão, sendo assim divididas: função Formativa, função de Consultoria e função de Controle. Mais adiante, na seção em que trataremos do programa Jovem de Futuro, os conceitos dessas funções serão mais aprofundados.

Portanto, realizar esta investigação sobre a atuação do Inspetor Escolar no PJJ será fundamental, visando identificar as angústias vividas pelos meus pares e propor um plano de ação que permita que as ações do Programa sejam realizadas sem o estrangulamento que são causados pelas outras atribuições que permeiam o trabalho do inspetor.

Considerando a minha experiência como inspetora escolar e a minha atuação no Programa Jovem de Futuro (PJJ), formulei da seguinte forma a questão que norteia esta pesquisa: quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos inspetores escolares no acompanhamento e direcionamento das ações pelo grupo gestor na execução das atividades previstas pelo Programa Jovem de Futuro na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros?

A presente pesquisa tem, portanto, como objetivo geral analisar a atuação do Inspetor Escolar frente às ações realizadas quando da implementação do Programa Jovem de Futuro (PJJ) na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. O desenvolvimento da pesquisa terá como objetivos específicos: a) descrever o Programa Jovem de Futuro e sua implementação em Minas Gerais, a função, as atribuições e a atuação do IE no Programa Jovem de Futuro; b) analisar as

dificuldades enfrentadas pelo IE na sua atuação no PJF e, por fim, c) propor estratégias que possibilitem aos Inspectores Escolares da SRE/Montes Claros a execução das ações do PJF sem que estas sejam limitadas pelas demais atribuições que são específicas da inspeção escolar.

A pesquisa, que tem caráter qualitativo, será desenvolvida por meio de uma metodologia que envolve a revisão bibliográfica de autores que versam sobre temáticas relacionadas ao PJF e à inspeção escolar, tais como: Condé (2012), Mainardes (2006), Balduino (2020), Carvalho (2012), Freitas (2003), sendo ainda realizada a análise de legislações que abarcam a implementação do PJF.

Será realizada uma pesquisa de campo dividida em duas etapas, sendo a primeira a realização de entrevistas com alguns inspetores e gestores da SRE /Montes Claros que atuam no programa, com o objetivo de identificar possíveis dificuldades por eles enfrentadas na implementação do programa e, posteriormente, tendo como base os apontamentos das entrevistas, será aplicado um questionário aos inspetores que não participarão das entrevistas com o objetivo de corroborar os apontamentos levantados nas entrevistas.

Feitos esses esclarecimentos, apresentamos a seguir a organização deste trabalho, que se divide em cinco capítulos, sendo que no primeiro deles está a introdução, que apresenta o tema da pesquisa, bem como os objetivos que a norteiam, a relevância desta para o campo educacional e ainda apresenta a pesquisadora. O capítulo dois traz a descrição do tema pesquisado, detalhando a implementação do Programa Jovem de Futuro em três âmbitos, sendo eles o nacional, o estadual e o da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico que embasará a pesquisa, oferecendo suporte teórico para o tema pesquisado e para as discussões propostas, e o percurso metodológico que será desenvolvido na pesquisa de campo. O quarto capítulo traz o Plano de Ação Educacional, onde são propostas algumas ações que objetivam melhorar as condições de atuação do IE no PJF e no quinto capítulo, finalizando o trabalho, foram tecidas as considerações finais da pesquisa como um todo.

O Referencial teórico apresenta importantes estudos de autores que versam sobre as Políticas Públicas Educacionais e o processo de implementação dessas, sobre o terceiro setor e sua relação com a educação, consultorias educacionais e sua forma de atuação e liderança e gestão educacional. Os estudos contemplados no

referencial se relacionam com a implementação do PJF, com a forma como suas atividades foram desenvolvidas e recebidas nas escolas e, por conseguinte, com a pesquisa desenvolvida e com os achados proporcionados por ela.

Na pesquisa de campo, foi possível identificar algumas fragilidades no processo de implementação do PJF na SRE de Montes Claros. Estas fragilidades, observadas na atuação do inspetor escolar, transformaram-se em dificuldades para execução das ações do programa por estes profissionais, tais como: falta de conhecimento prévio do PJF, resistência da comunidade escolar, necessidade de alinhamento do planejamento das ações, capacitação pedagógica dos inspetores, sobrecarga de atribuições dos inspetores, entre outras.

Com o objetivo de propor ações saneadoras das dificuldades identificadas na pesquisa, o Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no capítulo quatro, traz uma proposta de ação voltada para atender tais dificuldades. São ações passíveis de serem realizadas pela SRE de Montes Claros, sendo elas relacionadas à formação pedagógica para os inspetores, à integração dos analistas pedagógicos da regional no processo de planejamento das ações do PJF, e ao alinhamento das ações do PJF por toda equipe. Ainda são nele previstas algumas ações de encaminhamento pela SRE à SEE, sendo que estas possuem caráter de sugestão, cabendo sua realização à decisão da SEE.

2 A ATUAÇÃO DO INSPETOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UM ESTUDO DE CASO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS

Este capítulo traz o contexto da pesquisa. Para isso, está dividido em 5 seções, que se propõem a apresentar o Programa Jovem de Futuro, sua implementação na SRE/Montes Claros, as atribuições do inspetor escolar e sua atuação no PJF. Inicialmente, o enfoque será macro e de acordo com o desenvolvimento do capítulo delimitaremos o foco da pesquisa.

Na seção 2.1 será apresentado o PJF e sua trajetória a nível nacional, trazendo um histórico de sua criação e implementação em alguns estados, bem como as parcerias firmadas com o Ministério da Educação. Em seguida, a seção 2.2 trará como foi firmada a parceria entre a SEE/MG e o IU para implementação do PJF no estado de Minas Gerais.

A implementação do PJF na SRE/Montes Claros será abarcada na seção 2.3, quando o contexto da pesquisa começará a ser delimitado. Em seguida, as seções 2.4 e 2.5 contextualizarão a figura do Inspetor Escolar, trazendo as atribuições deste profissional e a sua atuação no PJF, respectivamente.

Assim, ao final do capítulo 2 é esperado que o leitor possa vislumbrar o contexto da pesquisa como um todo, partindo do programa a ser pesquisado e chegando ao enfoque principal.

2.1 PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

O Programa Jovem de Futuro (PJF) é uma iniciativa do Instituto Unibanco¹ junto às secretarias estaduais e municipais de educação com o objetivo de garantir o direito constitucional à Educação, bem como mitigar o abandono, a evasão e desigualdades de aprendizagem. A parceria é firmada com as secretarias estaduais e municipais de todo território nacional, que manifestam interesse junto ao IU em implementar o programa nas escolas estaduais que ofertam o ensino médio.

¹O Instituto Unibanco foi criado em 1982 e atua visando a melhoria da educação pública no Brasil, através da gestão educacional de avanço contínuo. Para saber mais informações acesse o link <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>

Assim, conforme os protocolos de implementação², o Programa Jovem de Futuro visa contribuir para a melhoria da aprendizagem, o aumento das taxas de conclusão e a redução das desigualdades, atuando no Ensino Médio, focando suas ações na sistematização da gestão escolar visando oferecer oportunidades de avanços contínuos, contando com a participação de toda a comunidade escolar e buscando aprimoramento das práticas desenvolvidas nas escolas (Instituto Unibanco, 2009, 2010, 2011, 2012).

Segundo o Relatório de Atividades Jovem de Futuro de 2019, a implementação do Jovem de Futuro pelo Instituto Unibanco teve início no ano de 2007, no estado de São Paulo, onde foi implantado em três escolas com previsão de duração do ciclo igual ao período do Ensino Médio. Em 2008, houve a expansão do programa com a participação de instituições de Minas Gerais e do Rio Grande Sul. Em seguida, no ano de 2009, houve adesão de mais 41 escolas do estado de São Paulo.

A primeira participação de Minas Gerais no Jovem de Futuro foi na série piloto no ano 2008, quando o programa ainda estava em fase de testes. A adesão foi de 20 instituições, sendo elas da rede particular. Nesta fase do programa não houve adesão das escolas da rede estadual de educação, o que só veio a ocorrer anos mais tarde, com a parceria entre o Instituto Unibanco e Secretaria de Estado de Educação, conforme veremos mais adiante.

No ano de 2010, o Instituto Unibanco publicou um relatório de atividades no qual declarou que as atividades da fase de testes do Jovem de Futuro haviam sido encerradas, que o programa agora já poderia ser implementado em larga escala. O Jovem de Futuro foi integrado ao Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) no ano de 2012. Sendo este um programa do governo federal, a parceria foi estabelecida com o objetivo de fortalecer e apoiar o desenvolvimento de práticas de aprendizagem nas escolas públicas (Instituto Unibanco, 2012). Essa parceria foi firmada através da assinatura de um Termo de Cooperação assinado pelo MEC e o IU.

Cabe destacar que o governo do estado de Minas Gerais não aderiu ao Proemi nesta época e conseqüentemente ao Jovem de Futuro. A adesão ao Proemi era opcional e o governo do estado de MG não aderiu e criou para o ensino médio da rede estadual de ensino um programa próprio denominado Escola Referência. Mais

²Protocolos são instrumentos orientadores que direcionam a implementação do PJF e são estabelecidos pelo Instituto Unibanco.

tarde, no biênio 2013/2014 com a mudança no governo, o então governador Antônio Anastasia veio a aderir ao Proemi, que no ano de 2017 se tornou a Escola de Tempo Integral.

A metodologia proposta pelo programa Jovem de Futuro tem como foco a resolução de problemas através da identificação da causa raiz e da proposição de ações que sejam específicas para determinada situação, buscando o fortalecimento da gestão, por isso é chamado de Circuito de Gestão. Um grupo gestor, coordenado por uma dupla gestora (diretor e especialista em educação), é instituído para participar de reuniões que levarão a estabelecer um plano de ações que serão executadas durante o circuito de gestão, objetivando alcançar os resultados almejados.

Para composição do grupo gestor, o diretor da escola é orientado a apresentar o programa para a comunidade escolar e aqueles que se interessarem podem integrar o grupo e participar das reuniões e proposições das ações e tarefas, sendo permitida a participação de professores, alunos e pais.

A premissa básica do programa é a metodologia do Ciclo PDCA (Plan, Do, Check e Act) que no português pode ser traduzido como Planejar, Executar, Checar e Ajustar, sendo estas palavras que traduzem integralmente a forma como ações do PJF são realizadas. Toda a metodologia e etapas do PJF estão descritas nos protocolos que são disponibilizados nas formações oferecidas pelo Instituto Unibanco e também no Sistema de Gestão para Avanço Contínuo da Educação (SIGAE).

Na próxima seção será abordada de forma mais específica a implementação do programa Jovem de Futuro no estado de Minas Gerais, apresentando um histórico deste processo, bem como as suas etapas.

2.2 PROGRAMA JOVEM DE FUTURO EM MINAS GERAIS

No ano de 2019, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, após realizar diversas reuniões e análises da evolução dos resultados do Ensino Médio das Escolas Estaduais do Estado no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), firmou, através do Extrato de Acordo de Cooperação, publicado no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais em 07 de agosto de 2019, parceria entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Estado de Educação do estado de Minas Gerais com o intuito de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos

estudantes do ensino médio, reduzindo as taxas de abandono e evasão escolar, bem como as desigualdades de aprendizagem.

Cabe registrar que, quando da publicação do referido Extrato, as ações do programa já estavam em andamento; não havia ações de execução direta nas escolas, mas a primeira formação dos ACG já havia iniciado.

Conforme consta nos Protocolos de implementação do programa Jovem de Futuro, o governo do estado de Minas Gerais tem buscado melhorar a qualidade do Ensino Médio Público. No ano de 2017, o Ideb do Ensino Médio subiu de 3,45 para 3,59 ou seja, houve crescimento. É importante esclarecer que, quando foi firmado o extrato de cooperação entre a SEE e o Unibanco, o indicador usado foi o Ideb do ano de 2017, pois os dados de 2019 ainda não haviam sido publicados (Instituto Unibanco, 2019).

No entanto, os protocolos de implementação destacam que o foco não é manter o nível alcançado, mas melhorar ainda mais os resultados. No Ensino Médio, os índices de evasão são maiores que no Ensino Fundamental, o que o colocou como foco do governo, demonstrando a necessidade de ações específicas para esse nível de ensino.

A parceria público/privada entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Estado de Educação do estado de Minas Gerais, firmada no ano de 2019, iniciou as ações do Programa Jovem de Futuro com a participação de 24 das 47 Superintendências Regionais de Ensino do estado e de 1.296 escolas que representam 60% das escolas estaduais que ofertam ensino médio na rede estadual de Minas Gerais no estado. O Programa Jovem de Futuro foi instituído já com o planejamento de ampliação, sendo que a previsão era em 2020 implementá-lo em mais 11 SREs e, em 2021, mais 12 SREs seriam contempladas.

A escolha das escolas foi baseada no número de matrículas no Ensino Médio, sendo implementado primeiro nas escolas com maior número de matrículas e depois nas escolas com número de matrículas intermediário. As escolas com menor número de matrículas foram divididas e alocadas nas etapas seguintes, que foram 2020 e 2021. Cabe destacar que o processo de implementação do Jovem de Futuro foi dividido em três etapas previstas para acontecer nos anos de 2019, 2020 e 2021. No

entanto, as medidas de segurança impostas pela Pandemia de COVID-19³ atrasaram a inclusão de novas escolas no PJJ, sendo que no ano de 2020 não houve ações do programa e a ampliação do número de SREs contempladas só aconteceu em 2022, quando mais 11 SREs receberam o PJJ. Assim, no ano de 2023, o PJJ foi implementado em 35 das 47 SREs do estado de Minas Gerais.

As formações foram divididas em três etapas que estavam de acordo com o cronograma do programa. Primeiro a etapa de Planejamento, que ocorreu no mês de agosto de 2019 e que consistia na identificação dos problemas, de sua causa raiz e das ações que seriam desenvolvidas com vistas a melhorar os resultados. A segunda etapa era de Execução, ocorreu no mês de outubro de 2019, e era referente à execução das ações previstas no plano de ação. Por fim, a etapa de Correção de Rotas, que consistiu em uma parada para analisar os resultados obtidos, refletir sobre a eficácia das ações realizadas e propor mudanças para aquelas ações que não atingiram seu objetivo final. Esta etapa estava prevista para acontecer em novembro de 2019, e foi reagendada para março de 2020, e devido à pandemia de COVID-19 só veio a acontecer no segundo semestre do ano de 2021, no modelo remoto.

Na seção 2.3, será abordada a Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, trazendo informações sobre seu funcionamento, sua localização e a dimensão de sua abrangência.

2.3 A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS

A Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros é uma das maiores Superintendências do estado, sendo classificada pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) como de Porte I⁴. A circunscrição da SRE de Montes Claros abrange 30 municípios e 144 escolas, dentre as quais 115 oferecem o Ensino Médio.

Somente 29% das escolas estaduais que pertencem a jurisdição da SRE de Montes Claros estão localizadas na sede do município; 71% das escolas estão localizadas em municípios vizinhos e em zonas rurais. Este é um dado importante, pois para realizar as visitas o inspetor escolar/ACG necessita de liberação de recurso

³A COVID-19 foi classificada como uma pandemia no mês de março de 2020. Mais de 655 milhões de casos da doença foram confirmados no mundo, com 6 milhões de vítimas fatais.

⁴Refere-se à estrutura da SRE, podendo ser de Porte I (até 7 unidades administrativas) e Porte II (até 48 unidades administrativas).

para ônibus e diárias e em alguns casos da liberação do veículo oficial, visto que existem localidades que não possuem linha regular de ônibus.

As escolas são monitoradas pelo sistema SIGAE⁵, que obtém através do Diário Escolar Digital (DED)⁶ e do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade)⁷ as taxas de aprovação, reprovação, frequência e abandono que são específicos de cada escola. As taxas são consideradas para demonstrar a evolução da escola em cada etapa de execução do Plano de Ação.

Ainda através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) são fornecidos dois importantes índices a serem considerados em nossa pesquisa, sendo eles o Índice de Complexidade de Gestão (ICG) e Nível Socioeconômico das Escolas (NSE). Os índices de ICG e NSE são relevantes para a pesquisa pois permitem vislumbrar, mesmo que superficialmente, as dimensões que abarcam a gestão escolar das escolas da SRE de Montes Claros em que o programa Jovem de Futuro foi implementado e que são acompanhadas pelo ACG/Inspetor Escolar.

No ICG são consideradas quatro características, sendo elas: o porte da escola, as etapas ou modalidades, a complexidade das modalidades e o número de turnos atendidos. A partir destas características as escolas são classificadas em seis níveis, sendo o nível 1 de menor complexidade e o 6 o de maior complexidade. As escolas que compõem a jurisdição da SRE de Montes Claros foram classificadas no ICG conforme registrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Índice de Complexidade de Gestão das escolas da SRE/Montes Claros que implementaram o PJF

(continua)

Nível	Número de escolas
0	02
1	04

⁵Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação - SIGAE, é a plataforma de monitoramento das ações do programa Jovem de Futuro.

⁶Diário Escolar Digital – DED- é o sistema onde os professores realizam os lançamentos de frequência e avaliação dos alunos das escolas estaduais do estado de Minas Gerais.

⁷Sistema Mineiro de Administração Escolar –Simade- é um sistema de gestão da rede estadual de Minas Gerais que tem interface com vários sistemas da SEE, contribuindo para gestão escolar e tomada de decisão, além de fornecer dados para estatísticas.

2	15
3	16
4	30
5	23
6	25

Fonte: Inep (2023)

Conforme apresentamos na Tabela 1, no nível 1, que se refere a escolas que atendem a um número de até 50 matrículas em um único turno e etapa, tendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como etapa mais elevada, somente 04 escolas foram classificadas. Já no nível 2, que é caracterizado por escolas que atendem até 300 matrículas em 2 turnos, oferecendo até 2 etapas de ensino e tem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como etapa mais elevada, 15 escolas encontram-se nesse nível. O nível 3 é definido por escolas que atendem até 500 matrículas em até 03 turnos, sendo os Anos Finais do Ensino Fundamental a etapa mais elevada, sendo que 16 escolas estão nesse nível. No nível 4, que é estabelecido por escolas que atendem até 1000 alunos, em 2 turnos com 2 ou 3 etapas e ofertam Ensino Médio/Profissional ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), são 30 as escolas classificadas. O nível 5 é determinado por escolas que atendem até 1000 matrículas, em 3 turnos com 2 ou 3 etapas e tem a EJA como etapa mais elevada; neste nível foram 21 escolas classificadas. Finalmente, o nível 6, que é estabelecido por escolas que atendem mais de 500 matrículas, em 3 turnos com 4 etapas ou mais, sendo classificadas 25 escolas para esse nível.

É importante registrar que duas das 115 escolas que oferecem o ensino médio não foram classificadas e figuram na lista com o número 0 de ICG, mas isso não impediu que o programa Jovem de Futuro fosse implementado nessas escolas.

Diante dos dados apresentados, observa-se que a maioria das escolas que a SRE/Montes Claros acompanha estão classificadas nos níveis 4, 5 e 6 do ICG, o que significa que são escolas com um maior contingente de alunos, com mais etapas de ensino para planejar e turnos de atendimento para organizar e administrar.

Para a organização da SRE, os setores são divididos em Diretorias e Divisões que são submetidas ao Superintendente Regional de Ensino que fica no Gabinete da SRE. À exceção de todos os outros servidores, apesar de haver uma Coordenação

do Serviço de Inspeção Escolar, os Inspectores Escolares estão submetidos diretamente ao Gabinete, ou seja, a chefia imediata é o superintendente.

O número de escolas que o inspetor escolar irá acompanhar é definido através da distribuição de setores, que são agrupamentos de escolas públicas e privadas do município sede da SRE e de municípios vizinhos. O número de escolas varia de acordo com os municípios que compõem o setor e dos níveis de ensino e número de alunos atendidos. O que é comum em todos os setores é que são compostos com pelo menos duas escolas que implantaram o Programa Jovem de Futuro, assim todos os inspetores atuam no programa, à exceção dos que exercem a função de Apoio ao serviço de Inspeção Escolar. Estes não realizam atendimento às escolas, realizam serviço externo de estudos e organização de reuniões e auxiliam o coordenador da inspeção e os demais inspetores no atendimento às diversas demandas que surgem no dia a dia da inspeção e nas apurações de ocorrências oriundas dos canais de atendimento ao cidadão, como Ouvidoria Geral do Estado (OGE), Fale Conosco, do Ministério Público, bem como demandas recebidas no e-mail da coordenação da inspeção escolar e demandas protocoladas presencialmente pelo serviço de apoio à inspeção escolar da regional.

O setor de inspeção escolar da SRE de Montes Claros é composto por 50 inspetores, dentre os quais 3 atuam como apoio à Coordenação do serviço de inspeção escolar. Dos que atuam nos setores, 30 são efetivos e 17 são contratados, os 47 inspetores atendem a 47 setores de inspeção.

Importante destacar que o setor de inspeção escolar muda a cada dois anos. Esse rodízio dos setores é estabelecido pela Resolução SEE nº 3428/2017, assim os inspetores acompanham as escolas por esse período, findo o prazo, a troca de setores é realizada em reunião em que as escolhas são devidamente registradas em ata. Assim, a cada dois anos o inspetor começa um novo ciclo de trabalho e o acompanhamento de escolas diferentes, trazendo um novo olhar frente a realidade das escolas. Cabe ainda destacar que, devido à pandemia de COVID-2019, a mudança de setores do serviço de Inspeção Escolar aconteceu em 2023, permanecendo os inspetores durante três anos nas mesmas escolas e desde o início da implantação do Jovem de Futuro.

Na minha atuação como inspetora escolar, no ano de 2024, atendo o setor composto por seis escolas, sendo que quatro delas pertencem à rede estadual de

ensino e duas à rede privada. O meu setor de trabalho está dividido em dois municípios, sendo eles: Montes Claros, que é a sede da SRE e Bocaiuva. Em cada um deles está localizada uma escola estadual a que atendo, na qual foi implementado o programa Jovem de Futuro, sendo uma escola de porte médio e que oferta o Ensino Médio Integral e outra de porte pequeno que oferece o Ensino Médio parcial.

Ainda no meu setor de trabalho, atuo em duas escolas em um município vizinho a Montes Claros, cujo transporte é realizado em veículo oficial ou em ônibus regular. Neste município, acompanho duas escolas estaduais e uma da rede privada. Em uma das escolas estaduais foi implementado o Programa Jovem de Futuro, ela possui cerca de mil alunos e está localizada em uma região periférica e de difícil acesso.

2.4 ATRIBUIÇÕES DO INSPETOR ESCOLA

Para entendermos melhor como se dá ação do inspetor escolar, apresento quais são as atribuições do inspetor escolar e como estas são desenvolvidas. Tendo em vista que a pesquisa se desenvolve com foco nas dificuldades enfrentadas pelo inspetor escolar na sua atuação no programa Jovem de Futuro, é relevante discorrer sobre quais são as atribuições dos inspetores e como estas se desenvolvem, podendo oferecer uma possibilidade de análise da relação entre as atribuições específicas do cargo e as que foram agregadas pelo programa.

As atribuições do Inspetor Escolar estão previstas na Resolução SEE nº 3.428/2017, sendo destacado no artigo 6º:

- I-Orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico.
- II-Orientação da organização dos processos de criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e registro de escolas, no âmbito da sua área de atuação.
- III-Garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos.
- IV-Responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informação entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da SEE:
 - a) conferir a autenticidade e exatidão da documentação da escola, referendando-se antes de seu encaminhamento à SEE.
 - b) homologar as designações, assinando o QI, juntamente com o Diretor da Escola.

V-Exercer outras atividades compatíveis com a natureza do cargo, previstas na regulamentação aplicável e de acordo com a política pública educacional (Minas Gerais, 2017).

As atribuições estabelecidas pela Resolução SEE nº 3.428/2017, em sua maioria, remetem aos processos administrativos da escola, que são complexos e envolvem o acompanhamento de vários sistemas de registros, entre eles: Simade, SISADP, RP1, Quadro de Horários, Quadro de Consistências, Sistema Eletrônico de Informação – SEI!, e-mail institucional (onde todas as orientações emanadas da SEE são repassadas). Assim, além das visitas presenciais em que muitas demandas são atendidas, existem as demandas online que também deveriam ser atendidas dentro dos prazos estabelecidos.

No ano de 2021, a SEE publicou a Resolução SEE Nº 4.487/2021, que institui os protocolos orientadores da atuação do serviço de inspeção escolar. Ao todo são 14 protocolos que estabelecem ações a serem realizadas pelos inspetores escolares nas visitas durante o ano letivo. Os protocolos são divididos em dimensões, sendo 8 protocolos de Gestão Pedagógica, 2 protocolos de Gestão de Pessoas e 4 protocolos de Gestão Administrativa e Financeira. É relevante registrar que na Gestão Pedagógica as ações previstas não são exatamente de planejamento e organização pedagógica, mas são ações administrativas que indiretamente afetam o andamento da gestão pedagógica da escola, como o acompanhamento do cumprimento do calendário, acompanhamento da frequência dos alunos, entre outras.

O Protocolo nº 01, criado em 25/01/2021, traz ações da Dimensão Pedagógica da Inspeção Escolar. Ele tem como indicador a matrícula e a enturmação dos alunos e sua periodicidade é semestral. O objetivo deste protocolo é verificar a formação das turmas e o quantitativo de alunos, conforme parâmetros definidos pela legislação vigente e orientar o procedimento de ajustes, quando necessários. A atribuição legal do Inspetor Escolar quando da realização deste protocolo é acompanhar a finalização dos registros de avaliação e frequência dos alunos no DED e no Simade, a regularização de vida escolar, o cumprimento da progressão parcial, a autorização e a inclusão de novas turmas, entre outras ações realizadas pela escola no sistema, como conhecer a situação do estabelecimento de ensino quanto à regularidade no acesso, permanência e demais atos da vida escolar do aluno (Minas Gerais, 2021).

A exemplo da dimensão da Gestão Pedagógica, o Protocolo de Inspeção Escolar nº 01 (PC1) prevê a realização de ações como sendo de Gestão Pedagógica. No entanto, as ações previstas são de verificação de enturmação e de registros de avaliação e frequência no sistema. São ações que indiretamente afetam o pedagógico, mas não atendem especificamente o processo pedagógico da escola.

A seção 2.5 discorrerá sobre a implementação do programa Jovem de Futuro na SRE de Montes Claros, trazendo um detalhamento de como foi o processo de implementação e das ações realizadas no âmbito da regional.

2.5 O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS

Na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, o PJF foi implementado no primeiro grupo em 2019, sendo contempladas 115 escolas (todas as escolas) que ofertam o Ensino Médio. A primeira ação desenvolvida foi a formação dos profissionais da SRE que estariam envolvidos com a coordenação das ações do PJF. Depois, no início do mês de agosto de 2019, os inspetores da SRE participaram da primeira capacitação presencial oferecida pelo Instituto Unibanco, realizada no município de Belo Horizonte. A partir dessa capacitação, os inspetores que eram denominados de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) retornariam à sede da SRE para realizar a multiplicação dos conhecimentos adquiridos. Inicialmente, as ações de multiplicação dos conhecimentos repassados na capacitação oferecida pelo Instituto Unibanco foram planejadas pela SRE de Montes Claros, sendo todos os inspetores escolares envolvidos nas ações. A Secretaria de Estado de Educação (SEE) determinou que todos os inspetores deveriam atender a pelo menos uma escola que oferece Ensino Médio e todas estas escolas deveriam aderir ao Jovem de Futuro. Dessa maneira, todos os inspetores escolares participariam de todas as ações do programa.

É relevante destacar que não houve uma consulta à comunidade escolar quanto à viabilidade da execução do PJF: as diretrizes foram apresentadas à equipe da SRE e repassadas às escolas para planejamento e execução. Não foi dada à comunidade escolar a oportunidade de se manifestar quanto à adesão ao programa.

O profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) é o responsável por orientar o gestor da unidade escolar sobre o uso da metodologia do PJF e do registro das ações no Sistema SIGAE, bem como detectar desvios e apontar caminhos para manter o foco na aprendizagem dos estudantes. A interlocução com a equipe regional/central também é feita por este profissional através dos registros realizados no sistema.

O inspetor escolar (IE), que é o profissional ACG, é o elo entre a escola e os órgãos de gestão regional e central, sendo que sua atuação dentro do PJF ocorre nessas duas esferas. Para além disso, o inspetor escolar tem um cronograma de visitas semanais às escolas da sede da SRE e quinzenal às escolas localizadas em outros municípios da jurisdição da SRE, e a sua presença constante na escola permite um olhar diferenciado das dificuldades mais latentes e falhas na realização das ações cotidianas da escola, por compreender a dinâmica interna da escola e da região em que ela está inserida.

Ainda compete ao IE a formação dos membros do grupo gestor das escolas e acompanhamento do desenvolvimento do plano de ação. É o inspetor quem provoca os membros quanto à reflexão sobre as causas dos problemas que a escola vem enfrentando e quais são as ações que poderiam ser desenvolvidas com objetivo de mudar a situação. A partir da criação do plano de ação, o inspetor realiza o acompanhamento do desenvolvimento das ações e dos registros da aplicação do plano no sistema SIGAE.

Cabe destacar que, conforme os Protocolos de Implantação do PJF, o inspetor escolar que atua como profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) executa as funções Formativa, de Consultoria e de Controle. Em cada uma dessas, são realizadas ações que estão integradas aos protocolos de atuação do inspetor escolar estabelecidos pela Assessoria de Inspeção Escolar (Asie). Na SRE/Montes Claros todos os inspetores escolares acompanham, no mínimo, duas escolas nas quais o programa Jovem de Futuro foi implementado.

A função formativa refere-se ao aprimoramento e fortalecimento dos saberes dos membros do grupo gestor, podendo mostrar caminhos para alcançar os resultados ao propor formas diferenciadas de análise dos indicadores de resultados, orientar e monitorar a aplicação dos protocolos.

Em relação à função de Consultoria, o ACG faz o estudo do diagnóstico e dos problemas identificados pelo grupo gestor, utilizando dos conhecimentos técnicos que possui, dos conhecimentos da dinâmica do Circuito de gestão e de seu domínio dos instrumentos e programas que a secretaria de estado disponibiliza.

A função de Controle está relacionada à verificação de elaboração correta do plano de ação, bem como acompanhamento do cumprimento do cronograma de execução proposto pelo grupo gestor e ainda apoio na escolha de estratégias eficazes que alcancem toda comunidade escolar.

É relevante destacar que as duas primeiras formações ofertadas aos inspetores escolares foram realizadas no modelo presencial, sendo a Capacitação de Planejamento realizada na primeira semana do mês de agosto de 2019 e a de Execução na primeira quinzena de outubro de 2019, ambas com atividades práticas, acesso ao sistema em tempo real para o contato com a plataforma e discussão das ações que seriam realizadas. A terceira formação, que contemplaria a Correção de Rotas, inicialmente estava prevista para novembro de 2019, no entanto, devido à dinâmica das ações do programa, foi adiada para março de 2020. Com o surgimento da pandemia de COVID-19, não foi realizada no prazo proposto, mas após a reorganização das ações da SEE. O Instituto Unibanco realizou a formação dessa etapa no modelo remoto, conforme registraremos mais à frente.

Para realizar o acompanhamento sistemático das ações, o inspetor escolar realiza as reuniões de acordo com o calendário do Circuito de Gestão (CDG) que é estabelecido pelo Instituto Unibanco. Elas são denominadas Visitas Técnicas (VT), reuniões de Sistemáticas de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR) e a partir de 2022 foi criada também a reunião denominada Ponto de Checagem.

As reuniões de Visitas Técnicas são subdivididas de acordo com cada etapa do CDG. Na etapa de Planejamento é realizada a VT1 quando o ACG acompanha a elaboração do Plano de Ações que serão executadas e juntamente com o grupo gestor analisa a viabilidade das ações frente os problemas levantados. Na etapa de execução o inspetor e os membros do grupo gestor de cada escola analisam os resultados alcançados no período de execução das ações, bem como a eficácia das ações/tarefas realizadas.

Na reunião de Ponto de Checagem (PC) o inspetor deve, segundo os protocolos do PJJ, analisar como estão os registros das ações no sistema SIGAE e

repassar as orientações para a dupla gestora da escola. Essa reunião é realizada entre as Visitas Técnicas (VTs). Ocorre que, de acordo com as demandas do serviço de inspeção escolar, essas reuniões de PC são autorizadas a serem realizadas via Google Meet e até já foram suprimidas do calendário do CDG, por não haver tempo hábil para sua realização. Na etapa da pesquisa de campo será possível coletar dados que ratifiquem essa informação.

A Sistemática de Monitoramento e Avaliação (SMAR) consiste na análise das ações e sua eficácia, bem como nos resultados alcançados, podendo propor novas ações que poderão ser inseridas no plano de ação na etapa de Correção de Rotas.

Há ainda a reunião de Boas Práticas, das quais todas as escolas da SRE participam e são convidadas a compartilhar com os pares as ações que foram destaques durante a execução. Antes de cada reunião, o ACG encaminha aos membros do grupo gestor um e-mail em que informa sobre a pauta da reunião e encaminha alguns documentos para estudos, dentre eles o Formulário de Exercício Prévio que objetiva preparar os membros para as análises que serão propostas. Durante a etapa de Planejamento também são encaminhados os formulários dos Cinco Porquês, que permite identificar a causa raiz dos problemas da escola.

Todas as ações do Programa Jovem de Futuro são registradas no sistema SIGAE, iniciando pelas convocações das reuniões pelo inspetor escolar. Posteriormente é realizado o registro da ata da reunião e a confirmação de comparecimento dos membros do grupo gestor que participaram da reunião e deverão assinar a ata. Ao registrar a ata, o inspetor escolar lança no sistema os membros que participaram da reunião. Apresentamos, na Tabela 2, um condensado das reuniões do PJF realizadas pela SRE de Montes Claros no ano de 2022.

Tabela 2 - Realização das Visitas Técnicas pelos Inspectores Escolares da SRE/Montes Claros no ano de 2022

(continua)

Reunião	Data prevista pelo calendário do CDG	Número de reuniões realizadas na data prevista	Número de reuniões realizadas em atraso
----------------	---	---	--

VT1	04/04 a 06/05/2022	108	07
VT2	09/05 a 20/05/2022	105	10
VT3	21/09 a 30/09/2022	107	08

Fonte: Controle Interno da SRE (2022).

No primeiro ciclo do CDG, no ano de 2022, foram realizadas três visitas técnicas (VTs) pelos inspetores escolares, sendo uma de Planejamento, uma de Execução e uma de Correção de Rotas. As datas das visitas são pré-estabelecidas no calendário do CDG, que é repassado às SREs no início de cada ano. As realizações das visitas são registradas no sistema SIGAE, se registradas em atraso tem efeito negativo na SMAR, pois os gráficos de execução acusam o atraso das reuniões.

Outra importante consideração a ser feita sobre os dados apresentados na Tabela 2 é a quantidade de reuniões realizadas dentro do prazo estabelecido, na VT1 são 108 reuniões, na VT2 105 reuniões e na VT3 são 107 reuniões. É um número expressivo, especialmente se considerarmos o número total de escolas de Ensino Médio da SRE de Montes Claros, ou seja, das reuniões previstas, aproximadamente 92% foram realizadas dentro do prazo.

Analisando esse dado pode-se refletir sobre as razões pelas quais esse número expressivo de reuniões foi realizado dentro do prazo estabelecido. Pode ter havido uma priorização dessa ação pelo serviço de Inspeção Escolar e as reuniões podem ter sido realizadas via Google Meet. A Secretaria de Estado de Educação pode ter determinado a priorização das ações do programa Jovem de Futuro. Essas são questões que somente serão respondidas mais à frente, quando da realização da pesquisa de campo.

Os registros realizados pela escola no sistema SIGAE se referem ao registro do Plano de Ação e das informações de execução das tarefas conforme os prazos de realização previstos no plano de ação. Os gráficos fornecidos pelo SIGAE são baseados nas informações de frequência e aproveitamento constantes do Diário Escolar Digital (DED) e do Simade, e nas informações de execução das tarefas alimentadas pela escola. Ele disponibiliza gráficos onde constam todas essas informações e ainda o desempenho da rede, referentes aos índices de aprovação e frequências extraídos do Simade. Esses gráficos proporcionam aos membros do

grupo gestor uma reflexão sobre o período e indica pontos que necessitam de maior atenção.

Cabe destacar que, conforme consta no Relatório de Atividades do Jovem de Futuro de 2019, as ações que os grupos gestores propõem devem contemplar os objetivos estratégicos propostos pela SEE e pelo Instituto Unibanco. Esses objetivos estratégicos foram definidos nas reuniões entre a Secretaria de Estado de Educação e a equipe do Instituto Unibanco no período de avaliação realizado em maio de 2019. No caso de Minas Gerais são eles: garantir a aprendizagem, reduzir as desigualdades de aprendizagem e mitigar o abandono e a evasão. Assim, podemos inferir que as escolas têm autonomia para definir através do grupo gestor as ações que desenvolverão desde que elas contemplem os objetivos estratégicos pré-estabelecidos.

No ano de 2019, quando da implantação do PJF, havia uma organização interna na SRE de Montes Claros, que foi retomada em 2021. Nessas reuniões os inspetores se reuniam para discutir e planejar as reuniões de cada etapa. A partir dessas reuniões já era feito um prospecto do que deveria ser apresentado em cada reunião nas escolas. Essa era uma ação que apoiava o trabalho do inspetor frente às diversas atribuições que já eram inerentes ao cargo. O planejamento interno não era engessado, pois ao chegar nas escolas o que direcionava a construção das ações era a realidade da escola e que em cada uma era diferente. Por essa razão, o exercício dos 5 Porquês se fazia tão relevante. Esse exercício consiste na identificação de um problema que o grupo gestor entenda como sendo um dos motivos pelo qual o resultado dos alunos do Ensino Médio não melhora. A partir desse problema inicia-se uma série de questionamentos (porquês), visando encontrar o cerne (causa raiz) daquele problema. As ações e as tarefas propostas partirão dessa causa raiz com o objetivo de melhorar os resultados que estão ligados a ela.

Em 2022, as reuniões de planejamento interno e alinhamento das ações do Jovem de Futuro na SRE de Montes Claros não ocorreram. Talvez o aumento da demanda de trabalho tenha ocupado todo o tempo da equipe de apoio, que era responsável por organizar e realizar as reuniões; talvez não tenha sido uma ação priorizada pela coordenação. O que aconteceu foi que cada inspetor realizou as ações do PJF sem alinhamento com o grupo da regional, seguindo o cronograma do PJF e realizando as ações previstas de acordo com suas concepções individuais.

Entendo ser esse um ponto relevante na análise de como se deu a atuação do inspetor escolar na implementação do JF no que concerne às direções dadas por esse profissional em cada uma das etapas do CDG, em que ele exerceu suas funções formativas e de apoio ao grupo gestor. Há diferença nas formas de atuação? Como essas diferenças interferem na execução do CDG?

Durante a minha atuação no programa Jovem de Futuro, minha percepção foi de que o alinhamento possibilitava ao inspetor o foco no planejamento da próxima etapa/reunião a ser cumprida. No entanto, devido às inúmeras atribuições que permeiam o trabalho do inspetor escolar, se não houvesse a convocação para a reunião de alinhamento, os IEs não teriam outro tempo reservado para esse planejamento.

No desenvolvimento da pesquisa será possível verificar se, de fato, o planejamento prévio das ações do programa Jovem de Futuro a serem desenvolvidas pelo inspetor escolar, fomentava uma atuação mais efetiva, que contribuísse para o desenvolvimento do Plano de Ação Escolar.

Quando a equipe se reunia para planejar as ações do Programa Jovem de Futuro, o inspetor não atendia a outras demandas, ou seja, direcionava a sua atenção somente para o planejamento da reunião e isso permitia que ele se dedicasse a buscar sugestões para auxiliar a escola. Assim, sem as pausas para reunir, alinhar e planejar as reuniões, não sobra tempo para o planejamento efetivo das ações do JF, que são atropeladas pelas demandas encaminhadas pela SEE/MG.

O acompanhamento das ações do Programa Jovem de Futuro pode estar trazendo sobrecarga ao serviço de Inspeção Escolar, pois todas as demandas que estão sob sua responsabilidade e competência têm prazos muito curtos e rígidos, levando o inspetor a ter acúmulos de tarefas das áreas administrativa, pedagógica e até financeira, que devem ser feitas com todas as escolas de seus setores. Na minha atuação como inspetora escolar e como ACG tenho percebido essa sobrecarga; no entanto, somente durante a realização da pesquisa de campo poderei constatar se os demais inspetores que atuam na SRE de Montes Claros têm ou não a mesma percepção.

O inspetor escolar, devido à natureza do cargo, já desempenha atribuições que por si só trazem sobrecarga. A Lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004, que estabelece o plano de carreira dos servidores da educação do estado de Minas Gerais, em seu

artigo nº31 estabelece que “As atividades de inspeção escolar serão exercidas por servidor ocupante do cargo de Analista Educacional, com habilitação em Inspeção Escolar, em regime de dedicação exclusiva”. Podemos inferir que a dedicação exclusiva é exigida devido à relevância das demandas que são acompanhadas pelo inspetor e que devem ser o foco de total atenção deste.

Importante refletir que no ano de publicação da lei mencionada, as atribuições do inspetor escolar eram desempenhadas em sua maioria em visitas presenciais às escolas e as informações da SEE/MG em sua maioria não eram sistematizadas, ao contrário do que acontece na atualidade.

Hoje a maioria das informações são registradas via sistemas, e só por essa modernização já há uma sobrecarga de trabalho para o inspetor, pois além de realizar as visitas in loco às escolas, é preciso alimentar e/ou acompanhar todos os sistemas inerentes as escolas, que vão desde a frequência dos alunos e o pagamento de servidores até os referentes a registros de estrutura física.

Assim, o PJJ trouxe, além de um calendário de visitas presenciais, mais um sistema que deve ser acompanhado e alimentado em parte pelo inspetor escolar. Dessa forma, o PJJ agregou nas duas frentes de trabalho do IE, presencial e remota, sendo necessário programar para realizar suas Visitas Técnicas e atender os prazos que são estabelecidos no calendário do Circuito de Gestão.

No desempenho de minhas atribuições, diante das recomendações da chefia imediata, percebo que a Secretaria de Estado de Educação colocou o programa Jovem de Futuro como prioridade, existe o calendário com as previsões das ações do programa a serem executadas, e somos pressionados a cumprir os prazos estabelecidos. É preciso justificar quando não é possível realizar a VT conforme dentro do prazo previsto. Ocorre que as demais atribuições do inspetor também têm prazos para serem cumpridas e algumas delas são passíveis de punições administrativas, o que coloca o inspetor em uma situação de tensão muito grande, devendo decidir o que priorizar, pois algumas ações têm os mesmos prazos de execução.

Essa sobrecarga de demandas pode desmotivar o inspetor frente à execução das ações do PJJ, pois ele, não tendo tempo para planejar as reuniões, irá executá-las sem o devido planejamento, somente para cumprir os prazos, e isso pode causar sensação de impotência e desestímulo, visto que o inspetor escolar tem consciência da importância de seu papel frente às ações que a escola executa.

Ao pensarmos o caráter pedagógico do Programa, talvez os analistas pedagógicos da SRE teriam um perfil mais adequado para atuarem com o Programa Jovem de Futuro, visto que são específicos para atuar na área pedagógica das escolas, não atuando nas áreas financeiras e administrativas.

No entanto, a atuação no programa foi atribuída ao inspetor escolar sob a justificativa de que os analistas pedagógicos não são específicos para atuar no campo, ou seja, a atuação deles é de caráter interno, podendo visitar as escolas quando necessário, mas não rotineiramente.

Essa justificativa foi repassada apenas em reunião com a coordenação da regional e a equipe de inspeção escolar; não há nenhum documento em que conste tal informação.

Em minha percepção, a afirmação é confusa pois os analistas já estiveram à frente de projetos da SEE e visitavam regularmente as escolas, sendo que a atuação deles no contato direto com as escolas tem diminuído.

As reuniões de alinhamento das ações pela equipe trazem maior segurança na execução das visitas técnicas, visto que essas reuniões possibilitam o debate e a troca de ideias entre o grupo. Cada escola apresenta uma realidade única, com peculiaridades próprias da região em que está localizada. No entanto, é possível que uma estratégia utilizada possa ser adequada e aplicada em uma realidade diferente. Assim, a relevância da reunião de alinhamento está na multiplicação de olhares que ela permite. Importante ressaltar que esse alinhamento de ações não está previsto nos protocolos do PJF, foi uma iniciativa interna do grupo de inspetores da SRE – Montes Claros

Todas as ações do programa Jovem de Futuro desenvolvidas pelos inspetores escolares estão previstas nos protocolos do Circuito de Gestão e no Calendário do programa Jovem de Futuro. É claro que cada inspetor é único e por isso as reuniões são conduzidas de acordo com o foco de cada inspetor, uns são mais pedagógicos, outros mais técnicos. Mas, independentemente do foco que é dado, todas as reuniões são realizadas conforme previsto e cumprem os protocolos do Circuito de Gestão, podendo ser verificadas nas atas e termos de visitas registrados a cada visita/reunião, ficando os termos de visitas arquivados nas escolas e as atas registradas diretamente no sistema SIGAE.

A implementação do Programa Jovem de Futuro no ano de 2019, apesar de ser algo muito novo para o serviço de Inspeção Escolar que direciona suas ações mais para o viés administrativo e o programa exigiria o foco no pedagógico das escolas, foi bem acolhida e as ações iniciais do primeiro ciclo, que ocorreriam entre agosto e dezembro de 2019, foram desenvolvidas com entusiasmo pela equipe das escolas.

A dinâmica do programa Jovem de Futuro é muito interessante, pois coloca nas mãos da escola a autonomia para planejar as ações que melhor atendem sua realidade. Essa é uma visão que foi evidenciada durante a execução das ações pelo grupo. No ano de 2019, o Circuito de Gestão aconteceu somente uma vez, visto que cada ciclo dura em média três meses e o programa foi implementado no mês de agosto. Em cada ciclo são realizadas duas reuniões da etapa Planejamento, duas reuniões da etapa de execução e uma reunião da Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR).

Durante a execução do primeiro ciclo do Circuito de Gestão, no 2º semestre de 2019, motivar os membros do grupo gestor quanto à viabilidade do programa PJF foi um dos principais obstáculos para a implantação das ações, pois as escolas já possuíam inúmeras demandas e alimentar mais um sistema (SIGAE) se apresentava como um fardo. No planejamento das ações da equipe de inspeção da SRE-Montes Claros, as ações do PJF foram iniciadas com a realização de uma reunião de Compromisso com as Metas, em que o programa foi apresentado e dividiu espaço com palestras motivacionais. Participaram dessa reunião todos os membros da dupla gestora de todas as escolas de Ensino Médio da SRE- Montes Claros.

Com o advento da pandemia de COVID-19, as ações do programa PJF em 2020 ficaram paradas, sendo retomadas em meados de julho de 2021. Nesse período, A SEE/MG estava focada em regularizar a oferta do ensino no molde remoto, que era a nova realidade, e com isso as ações do programa somente foram retomadas em meados de julho/2021. A retomada, assim como a implantação do programa, foi uma decisão da Secretaria de Estado de Educação e do Instituto Unibanco, sendo assim uma decisão unilateral, visto que somente os idealizadores do programa participaram da decisão. Não houve consulta junto aos inspetores escolares ou mesmo às escolas sobre a viabilidade de retomar as ações do JF naquele momento.

No ano de 2021, no primeiro semestre, as escolas continuaram no modelo remoto e as ações do Jovem de Futuro foram retomadas no início do segundo semestre, no mês de julho, sendo realizadas no formato remoto. O grupo gestor planejava suas ações de acordo com o que poderia ser realizado no contexto de distanciamento social; no entanto, em nível de sistemas e de cumprimento de protocolos, seriam realizadas todas as etapas previstas para o ciclo de execução, ou seja, o Circuito de Gestão aconteceria com todas as reuniões e registros que isso implicaria. No segundo semestre, as atividades escolares foram retomadas presencialmente; no entanto, o trabalho dos servidores das Superintendências Regionais de Ensino permaneceu em regime híbrido, o que implicou em muitas reuniões do PJF ainda serem realizadas remotamente. As reuniões presenciais trazem mais “vida” às ações do programa, o contato presencial da equipe com o inspetor (que é o representante in loco da SEE) confere mais credibilidade aos membros do grupo gestor que são os responsáveis por fazer o programa acontecer. A acolhida das colocações e sugestões propostas pelo inspetor são de essencial relevância para que os membros do grupo gestor se sintam validados. No modelo remoto, a preocupação com outras demandas, a possibilidade de realizar duas ações (câmera fechada em reuniões) fazia com que as reuniões perdessem qualidade.

Durante a realização das reuniões no 2º semestre do ano de 2021, período em que houve a retomada das ações do programa Jovem de Futuro, que haviam sido paralisadas em decorrência da pandemia de COVID-19, os membros do grupo gestor aproveitavam para colocar em pauta a sobrecarga de trabalho e o quanto naquele momento era difícil realizar as ações do PJF, devido às medidas de segurança impostas pela COVID-19 e ao aumento das atribuições que vieram junto com as atividades remotas. Essas são colocações muito importantes, que durante a pesquisa de campo poderão ser confirmadas.

Por outro lado, houve escolas que mesmo no modelo remoto participavam ativamente das reuniões e tentaram dar andamento às ações, aproveitando os momentos de busca ativa e entrega de kits merenda, efetivando tarefas que haviam sido modificadas de acordo com as possibilidades que a nova realidade permitia.

Nesta pesquisa, foi feito um recorte em duas escolas da SRE de Montes Claros, que chamaremos neste texto de escolas A e B, nomes fictícios para preservar a identidade verdadeira das escolas. Ambas escolas foram escolhidas inicialmente

como amostra, pois o acesso do inspetor às informações do sistema SIGAE é restrito às escolas de seu setor de trabalho e são vinculadas ao inspetor através do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF). Esse recorte objetiva oferecer dados reais coletados do sistema SIGAE da execução do PJJ nestas escolas.

As escolas escolhidas são as duas de Ensino Médio que compõe o meu setor de atuação. A escolha destas escolas se deve à facilidade de acesso às informações do Sistema SIGAE, bem como à possibilidade de realizar visitas durante a realização das pesquisas de campo.

Os dados de execução do plano de ação são registrados em três status que serão relacionados na tabela 3, a qual traz os percentuais de execução das tarefas propostas nos planos de ação das escolas A e B no ano letivo de 2021.

Tabela 3 - Distribuição das Tarefas do Plano de Ação por Status - 2021

Status	Escola A	Escola B
Em andamento	56,25%	46,15%
Concluído em Atraso	18,75%	3,85%
Concluído	25%	50%

Fonte: Sistema SIGAE (2021)

Observa-se que a escola B alcançou um índice muito superior de conclusão das tarefas propostas, mesmo quando se trata das tarefas cuja conclusão se deu com atraso. Na execução geral das tarefas previstas, a escola B sai na frente e consegue um índice maior também nas tarefas que estavam em andamento. Esses índices podem indicar que houve, por parte do grupo gestor da escola B, maior empenho em planejar e executar as tarefas, ou, no mínimo, em executá-las dentro do prazo previsto.

Por outro lado, deve-se considerar a realidade das escolas, como por exemplo a localização. A escola B está localizada na zona urbana e dispõe de maiores recursos para alcançar os objetivos propostos, enquanto a escola A está localizada na zona rural, em uma comunidade bem pequena e possui poucos recursos imediatos para realização das tarefas.

Em 2022, a retomada presencial se efetivou em sua totalidade e estava previsto que todas as ações do Programa Jovem de Futuro fossem realizadas no formato presencial, sendo o Circuito de Gestão realizado em três trimestres, cumprindo neles todas as etapas estabelecidas no calendário do CDG. Apesar de a SEE orientar que todas as ações fossem realizadas no formato presencial, algumas Visitas Técnicas ainda foram realizadas no formato remoto. Durante a realização da pesquisa, será possível verificar as razões pelas quais essas reuniões não foram realizadas no formato determinado pela SEE/MG.

Apesar de voltar aos moldes inicialmente propostos, alguns grupos gestores não apresentaram o mesmo interesse pelas ações do programa e continuaram a cumprir os protocolos visando tão somente cumprimento de prazos, fugindo assim do objetivo final do programa, que é a melhoria da aprendizagem. O comprometimento do grupo gestor é norteado pelo direcionamento que a dupla gestora, formada pelo gestor da escola (líder do grupo gestor) e a especialista, apresenta. Quando a dupla gestora não está comprometida com a qualidade da execução das ações, os demais membros também não estarão, pois precisam ser direcionados para isso, precisam ser validados. Nos anos de 2020 e 2021, a SEE sugeriu que os gestores realizassem ações, como Busca Ativa e entrega do Kit Merenda, o que facilitou a execução do programa em 2021 e em 2022. No entanto, mesmo sendo ações já previstas pela escola, elas precisavam de uma execução sistemática para que resultados positivos fossem obtidos.

O grupo gestor é composto por representantes dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar: pais, alunos, professores e equipe gestora da escola, sendo o diretor e o especialista em educação a dupla gestora que direciona as ações. É o grupo gestor quem apresenta os problemas da escola; são eles que apresentam ações e tarefas para tentar sanar o problema. Esse grupo é convocado para participar das reuniões promovidas pelos Agentes do Circuito de Gestão (ACG), e cada membro acessa o sistema SIGAE para dar ciência na convocação.

Nesse sentido, o programa Jovem de Futuro busca amplificar o princípio de gestão democrática ao propor a formação de um grupo que envolve representantes dos diversos segmentos da comunidade, fortalecendo a autonomia da escola na tomada de decisões quanto às ações que desenvolverá. A formação do grupo gestor envolve todos os segmentos da comunidade escolar, sendo inicialmente composto

pela dupla gestora, o diretor e o especialista, que atende o ensino médio. Posteriormente, a dupla gestora reúne-se com a comunidade e forma o grupo gestor, que tem representantes de professores, alunos e pais. Nas reuniões, com exceção do ponto de checagem, todos os membros são convocados a participar.

Sendo um programa que propõe a execução de ações a partir de problemas e análises de soluções propostas de forma participativa por um grupo diverso, a participação dos membros desse grupo nas reuniões é de suma importância para que haja uma visão multifocal de cada problema analisado. No entanto, no decorrer dos ciclos o que se vê é uma diminuição da frequência dos membros nas reuniões. Essa informação será apresentada e analisada na Tabela 4.

Ao analisar as convocações e registros de presença nas reuniões, observamos que houve uma redução significativa no número de participantes. As presenças dos membros do grupo gestor das escolas A e B registradas no sistema SIGAE foram muito maiores em 2019, ano de implantação do programa. Após o primeiro ano da pandemia, a frequência registrada foi diminuindo nas duas escolas. No ano de 2022, na escola B, em todas as reuniões realizadas somente a dupla gestora participou. Cabe destacar que as reuniões em 2022, em sua maioria, ocorreram no formato presencial nas próprias escolas. Essas informações podem ser verificadas no sistema SIGAE e estão sintetizadas na Tabela 4:

Tabela 4 - Participação dos membros do Grupo Gestor nas reuniões de Visita Técnica

(continua)

MÊS	2019		2021		2022	
Escolas	A	B	A	B	A	B
Fevereiro	-	-	-	-	-	-
Março	-	-	-	-	D/1 Prof	D/Eeb
Abril	-	-	D	D/Eeb	D/Eeb/2 Prof	D/Eeb
Maio	-	-	D/Eeb/Prof	D/Eeb	D/Prof	D/Eeb
Junho	-	-	D/Eeb/4 Prof	D/Eeb/1 Prof	-	-

Julho	-	-	-	-	D/Eeb/Prof	D/Eeb
Agosto	D/Eeb	D/Eeb	D/Eeb/Prof	D/Eeb	D/Eeb/Prof	D/Eeb
Setembro	D/Eeb/7 Prof	D/Eeb/8 Prof	-	-	D/Eeb/3 Prof	D/Eeb
Outubro	D/Eeb/2 Prof	D/Eeb/8 Prof	D/Eeb/3 Prof	D/Eeb	D/Eeb/Prof	D/Eeb
Novembro	D/Eeb/7 Prof	D/Eeb/8 Prof	D/Eeb	D/Eeb	D/Eeb	D/Eeb
Dezembro	-	-	D/1 Prof	D	-	-

Fonte: Sistema SIGAE (2023)

Legenda

D – diretor escolar

Eeb – Especialista em Educação

Prof – Professor

Os dados apresentados na tabela acima quantificam o número de participantes em cada reunião realizada pelo Programa Jovem de Futuro, no período compreendido entre 2019 a 2022. Foram realizadas 18 reuniões no período citado. Na escola A em quatro reuniões houve a participação somente da dupla gestora; em 14 reuniões houve a participação de membros do grupo gestor. Já na escola B, a dupla gestora participou de 14 reuniões e em somente 4 reuniões houve a participação de membros do grupo gestor.

Nesse sentido, abre-se novas possibilidades de análise relativas ao tempo disponível pelos membros do grupo para participar das reuniões, visto que a maioria dos professores possui dois cargos e cumpre módulo II⁸ de ambos os cargos, o que dificultaria a participação nas reuniões. A participação de todos os membros é imprescindível para a realização das ações do programa, pois permite a proposição de ações multifocais, que levam em conta a diversidade existente em cada escola.

Uma possível alternativa para viabilizar a presença do maior número de membros do grupo gestor nas reuniões seria a adequação do horário das reuniões à

⁸ Conforme instrui o Ofício Circular GS Nº 2663/16, reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de Módulo II, são utilizadas para o planejamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

rotina dos membros. Outra possibilidade seria flexibilizar o modelo em que as reuniões são realizadas, podendo fazer alternância entre modelo remoto e presencial. A discussão poderia ser levada aos próprios membros do grupo gestor para que apresentem qual alternativa atenderia às demandas da maioria dos membros.

É importante analisar também os resultados bimestrais dos alunos das escolas A e B, tendo em vista que um dos objetivos das ações propostas no Plano de Ação é a garantia da aprendizagem. A escola A apresenta melhora dos resultados em 2022 em relação a 2021, e é nela que os professores mais participam das reuniões do JF. Na escola B houve melhora no ano de 2021; no ano de 2022, o 2º e o 3º ano apresentaram melhora dos índices. Nesta escola não houve participação dos professores nas reuniões do JF no ano de 2022. Os dados estão explicitados na Tabela 5, que apresenta o percentual de alunos que apresentaram nota abaixo da média em somente uma disciplina. Os resultados apresentados pelo sistema SIGAE são os apurados através do Diário Escolar Digital e são usados nos gráficos que apresentam as notas dos alunos.

Tabela 5 - Alunos com uma nota abaixo da média em 2021

Ano Escolar	1º		2º		3º	
Escola	A	B	A	B	A	B
Bimestre						
2º	4%	14%	0%	37%	4%	38%
3º	4%	35%	23%	25%	24%	24%

Fonte: Sistema SIGAE (2023)

Ao analisar os dados da tabela acima, referentes ao número de alunos com uma nota abaixo da média, pode-se verificar que na escola A houve um aumento do número de alunos que não conseguiram média em uma disciplina. Na escola B, no 1º ano, que é turma de entrada no nível de escolaridade, houve um aumento significativo no número de alunos com uma nota abaixo da média; nas turmas de 2º e 3º ano a quantidade de alunos diminuiu significativamente. É importante ressaltar que em 2021 foi mantido o regime híbrido de ensino, no qual parte das aulas foi ministrada

remotamente. Ainda cabe registrar que não foram disponibilizados pelo sistema SIGAE os dados referentes ao 1º bimestre e ao 4º bimestre.

Tabela 6 - Alunos com uma nota abaixo da média em 2022

Ano Escolar	1º		2º		3º	
Escola	A	B	A	B	A	B
Bimestre						
2º	23%	15%	27%	21%	13%	18%
3º	13%	15%	11%	13%	6%	20%

Fonte: Sistema SIGAE (2023)

No ano de 2022, as aulas voltaram a ser ministradas em sua totalidade no regime presencial. De forma geral houve melhora nos resultados apresentados, de acordo com os dados da Tabela 6. Na escola A, o número de alunos com uma nota abaixo da média aumentou significativamente; na escola B, se analisarmos as três turmas juntas, houve um balanceamento dos resultados, visto que o primeiro ano manteve o resultado, o segundo ano reduziu a quantidade e o terceiro ano teve um pequeno aumento. Esses dados permitem identificar em qual turma os resultados estão mais críticos e voltar as ações para esses alunos.

A Tabela 7 apresenta informações sobre a realização, pelos inspetores escolares, das reuniões denominadas Ponto de Checagem (PC), que acontecem antes do início de cada etapa com o objetivo de verificar se os registros e procedimentos estão dentro do previsto. Os dados da tabela indicam que algumas reuniões foram realizadas fora da data estipulada.

Tabela 7 - Reuniões de Ponto de Checagem do PJF realizadas no ano de 2022

(continua)

Reunião Ponto de Checagem - PC	Data estipulada para realização	Quantidade de reuniões realizadas dentro do prazo	Quantidade de reuniões realizadas fora do prazo
PC - 01	até 25/03/2022	106	10
PC - 02	até 06/05/2022	24	21

PC - 03	até 15/07/2022	88	02
Total	-	208	33

Fonte: Sistema SIGAE (2022)

Importante ressaltar que a reunião de Ponto de Checagem, conforme os protocolos do programa Jovem de Futuro, é realizada com o objetivo de confirmar se os registros necessários ao início da próxima etapa foram realizados e, caso ainda estejam pendentes, orientar a regularização antes do início da etapa. Assim, considerando que o objetivo é assegurar os registros no sistema antes do início da etapa seguinte, a realização da referida reunião fora do prazo pode levar a registros irregulares no sistema e ao atraso desses registros.

2.6 O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E A INSPEÇÃO ESCOLAR

No ano de 2022, com a atualização dos protocolos do PJF, o Instituto Unibanco integrou as ações previstas nos protocolos da inspeção escolar às ações que o profissional ACG realizaria dentro dos ciclos do CDG.

Esta Resolução apresenta protocolos que definem os parâmetros de atividades, procedimentos e técnicas para o exercício da função do serviço de Inspeção Escolar nas instituições que compõem o Sistema de Ensino de Minas Gerais, portanto, foi integrada aos Protocolos do CDG Mineiro, ou seja, de todas as etapas. (Instituto Unibanco, 2022)

Nos Protocolos do CDG estão relacionados os protocolos da inspeção que foram integrados e como foram incorporados. Cabe esclarecer que os protocolos do PJF e os Relatórios de Atividades do IU são de domínio público e estão disponíveis na plataforma do IU e nos sites das secretarias de educação que implementaram o PJF. A seguir registro a transcrição do Protocolo do CDG que explica a integração do PC1 às ações do PJF.

o protocolo de Inspeção Escolar n 1-PC 1, cujo objetivo é verificar a formação de turmas e o quantitativo de alunos, conforme o parâmetro definido pela legislação vigente e orientar procedimentos de ajustes, foi integrado a etapa de planejamento, considerando a possibilidade de identificação de qualquer irregularidade pelo inspetor junto a escola, portanto a inclusão no Plano de Ação com vista à priorização

e também na devolutiva do Plano de Ação em formulário específico a ser preenchido no SIGAE. Além disso, foi integrado a etapa de Correção de Rotas/Compartilhamento de Boas Práticas (Instituto Unibanco, 2022).

Nota-se na transcrição do texto do Protocolo do CDG que um mesmo protocolo foi integrado a mais de uma etapa. De todos os 14 protocolos somente 7 foram integrados ao CDG, são eles o P1, P2, P3, P6, P7, P8 e P12. Desses, somente o P12 é de Gestão Administrativa e Financeira, os demais são todos de Gestão Pedagógica.

O trabalho do inspetor escolar está estabelecido em Protocolos e Resoluções, mas durante uma visita *in loco* as prioridades mudam conforme as demandas se apresentam. A forma como cada um conduz suas ações e prioriza as demandas que irá atender - se somente o burocrático, se abrirá espaço para o pedagógico, se pode se reunir com professores - pode diferir. Assim, observa-se que os olhares são múltiplos e cada profissional atende às demandas dentro do que prevê a norma legal, enfatizando ora a dimensão pedagógica, ora a administrativa.

A organização do atendimento que será realizado é inerente ao trabalho de cada inspetor, e segundo a previsão dos Protocolos da inspeção escolar deve ser flexível e contemplar Gestão Pedagógica, Administrativa/Financeira e de Pessoas. Assim, não há previsão legal para a organização do serviço, as demandas são atendidas conforme vão surgindo, independentemente de sua origem.

A percepção que tenho em minha atuação enquanto inspetora escolar é de que tem crescido a realização de ações de cunho pedagógico e social por este profissional. Nas visitas às escolas não há mais a possibilidade de se ater somente às questões burocráticas, pois as questões relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e social dos alunos são agora foco das ações do governo e requerem, por determinação legal, o acompanhamento sistemático do inspetor escolar. A exemplo disso, temos as reuniões escolares de conselho de classe, cuja participação do inspetor escolar se tornou obrigatória.

As atas trazidas nas transcrições a seguir são registros realizados por dois inspetores diferentes e ilustram as diversas ênfases na condução das ações de cada um deles. Usaremos letras para identificar os inspetores, resguardando, assim, a identidade real dos profissionais. Os registros apresentados a seguir objetivam ilustrar as diferentes formas de registro e atuação do inspetor escolar.

Apresenta-se a seguir um trecho da ata de Ponto de Checagem do PJF-2023, realizada pelo inspetor X em 16/03/2023.

A partir da apresentação dos Slides "Circuito de Gestão Mineiro 2023, recordamos brevemente sobre o CDG, que está baseado na metodologia de planejar, executar, checar e ajustar o Mapa de Ação das escolas ao longo de 02 Ciclos anuais. Recordamos a Missão e os Pilares do Programa Jovem de Futuro, bem como apresentamos os novos Objetivos Estratégicos que buscam tornar a escola mais atrativa ao aluno, prepará-lo para o mundo do trabalho, que busca motivar os profissionais da escola e implantar uma gestão escolar inovadora e também motivada, fortalecer a colaboração entre Estado e municípios, bem como garantir a continuidade da aprendizagem em todos níveis educacionais. Esclarecemos que o grupo gestor irá escolher no mínimo 04 objetivos para montagem seus planos de ação e trabalharão ao longo do processo de acordo com as demandas da realidade de cada escola, seus principais problemas enfrentados no dia-a-dia e que dificulta a melhoria dos resultados em aprendizagem e permanência na escola.

Orientamos à dupla gestora a sobre a composição do grupo gestor, que se for necessário deve ser atualizada, incluindo representante de alunos e pais, para juntos ajustarem seu mapa de ações, tendo como foco atingir o alcance de resultados positivos, para tanto esclarecemos que as tarefas devem estar relacionados com a ação, deve seguir uma sequência lógica de datas e que seus períodos sejam adequados para a realização e conclusão de cada uma. Analisamos o exercício prévio realizado pela dupla gestora onde discutimos as ações e tarefas propostas para ano anterior e sua viabilidade para o ano de 2023, a partir de então propusemos novas ações e projetos a serem desenvolvidos no plano de ação 2023.

É importante que o responsável por cada tarefa esteja envolvido, motivado e tenha conhecimento do que se espera alcançar, para que estas sejam realizadas com eficiência. Apontamos os eixos dos projetos prioritários para as escolas trabalharem em seu plano de ação. Encerrada a reunião a dupla gestora demonstrou entendimento do processo, na oportunidade alertamos quanto a necessidade de mensurar o produto e o resultado a ser alcançado. Orientamos ainda sobre a realização do exercício dos 5 Porquês, que tem como objetivo identificar a causa raiz dos problemas apontados. (Sistema Sigae, 2023)

Segue um trecho da ata Ponto de Checagem do PJF-2022, realizada pelo inspetor Y em 22/03/2022:

Todos os pontos da pauta previstos para esse evento e discutidos com a gestora da escola devido aos demais membros do grupo gestor estarem em greve.

- Orientamos sobre à etapa de planejamento, analisamos o diagnóstico e levantamento de problemas do exercício prévio

preenchido pela gestora escolar com base nos levantamentos a partir dos registros pedagógicos, Conselhos de classe 2021, observações dos professores frente aos alunos pelos professores pontuadas em discussões já realizadas em atividades extraclasse em 2022 e também com base na última correção de rotas realizada pela escola.

- Pontos de atenção: A escola evidencia como problemas relacionados a necessidade de melhoria do Nível de aprendizagem e a média de proficiência dos alunos do Ensino Médio; Promover espaços dialógicos para o fortalecimento da Diversidade; e Promover o retorno dos estudantes à escola.

Prestamos esclarecimentos sobre o Plano de Ação e Programa de Ação (escolas EMTI), que deve ser elaborado juntamente com o grupo gestor e postado até 25/03/2022. (Sistema Sigae, 2023)

A primeira ata apresenta mais detalhes das discussões realizadas pelo inspetor junto ao grupo gestor, a segunda é mais sucinta. Observa-se que o inspetor X realiza uma retomada das propostas do PJF, lembrando aos membros do grupo gestor a metodologia do programa, apresenta as mudanças nos objetivos estratégicos e registra a necessidade de fortalecimento da família na escola. Essas ações tem como objetivo motivar, organizar e fortalecer o grupo gestor. No entanto, ambos registros demonstram que o inspetor cumpriu a agenda do PJF quanto às orientações necessárias e à elaboração do plano de ação, além de darem orientações de cunho pedagógico para o grupo gestor. A maneira como o inspetor conduz as reuniões, geralmente, não interfere no cumprimento dos prazos de realização das etapas do CDG. Entretanto, a forma de trabalho que o inspetor adota, mais pedagógica ou mais técnica, pode levar ao fortalecimento do caráter pedagógico das ações do grupo gestor, tendo em vista que alguns inspetores se atêm ao cumprimento dos itens da pauta proposta; outros vão além, realizam a retomada das etapas anteriores e discutem as possíveis razões pelas quais uma ação não alcançou o resultado esperado. Essa será uma colocação que durante a pesquisa poderá ser investigada com mais profundidade, a fim de verificar se essa diferença, de fato, existe na atuação do inspetor escolar.

Quanto às formas de atuação de cada inspetor, apresentamos as transcrições de registros de termos de visitas de dois inspetores diferentes que atuam na SRE/Montes Claros, nas quais podemos verificar como são realizados os registros das ações por esse profissional e, de forma superficial, analisar se há diferenças em sua forma de atuação.

A seguir, apresento a transcrição do Termo de visita registrado pelo inspetor escolar Y em 23/09/2022.

Reunimos com o grupo gestor do Programa Jovem de Futuro para realização da Visita Técnica (VT3) de Correção de Rotas, realizamos uma abertura com uma reflexão sobre a história de José do Egito, trazendo para nossa realidade a questão de como José realizou com excelência todas as atividades que foram a ele confiadas, mesmo não sendo as atividades que ele sonhará. Iniciamos a análise das ações do plano e discutimos sobre novas ações a serem incluídas com vistas a atender as demandas apresentadas pelos alunos e pelos indicadores. Apresentamos sugestão de ação a ser desenvolvida nos objetivos estruturantes de Mitigação do Abandono e Redução das Desigualdades. Acordamos com o grupo que o registro da ata da reunião será realizado até o dia 29/09/2022, quando eles deverão acessar o sistema SIGAE para assinar. Ainda acordamos sobre as mudanças no plano de ação, que devem ser analisadas e discutidas com todos os professores (termo da visita do Inspetor X realizada em 23/09/2022, arquivo da SRE/Montes Claros).

A transcrição do termo de visita registrado pelo inspetor escolar Y, em 22/11/2022, segue.

Reunimos com o grupo gestor do Programa Jovem de Futuro para realização da SMAR N1, quando apresentamos o objetivo da reunião e passamos a analisar junto com os membros do grupo gestor os gráficos da SMAR disponíveis no SIGAE referente a execução do Plano de ação, analisamos os processos cruciais e ainda as práticas exitosas realizadas nessa etapa de execução do plano de ação. Discorremos ainda sobre a trajetória dos alunos a serem realizadas no conselho de classe final e ainda sobre as ações que terão continuidade em 2023 e novas ações que o grupo já pensa em implementar. Discutimos sobre os resultados dos alunos que apresentaram uma “queda” no 3º bimestre em relação ao 2º bimestre. Acordamos que o grupo gestor irá preencher os formulários I até o dia 22/11/2022 e ainda sobre a reconstituição do grupo gestor (Termo da visita do inspetor Y registrado em 22/11/2022, arquivo da SRE/Montes Claros).

O segundo texto transcrito traz o registro, em termo de visita, da realização da reunião da SMAR, datado de 22 de novembro de 2022. Nesse registro é possível observar que o inspetor faz colocações referentes ao indicador de nota, quando discute sobre os resultados do 3º e 2º bimestre.

Se compararmos os registros das duas reuniões, pode-se inferir que, na primeira, há um momento inicial de acolhimento, característica da atuação pedagógica, seguido por discussões de caráter mais técnico. Na segunda reunião,

pelo registro é possível notar que a discussão foi somente técnica, focada nos resultados do ciclo, na finalização do ano letivo e nas ações que o grupo gestor já apresentava para o próximo ano. Os registros foram realizados em escolas diferentes, por inspetores diferentes, em dois momentos diferentes do CDG.

Ao pensar na atuação do inspetor escolar como sendo quem propõe reflexões acerca da efetividade de ações propostas, inclusive durante a realização da etapa de Correção de Rotas, a forma como o inspetor conduz essas reflexões pode levar ou não ao fortalecimento das ações e da atuação do grupo gestor.

Dos registros das atas, destaco que o Acolhimento é um momento importante que proporciona aos presentes uma reflexão sobre o seu papel frente às ações que a escola desenvolve, cumprindo a função de motivar os participantes a se engajarem e participarem. É durante o acolhimento que os participantes se sentem confortáveis para manifestar suas dificuldades na execução das ações.

Quanto ao suporte que é dado pelo inspetor, não se pode, pelo registro das atas, inferir se foi efetivo, se atuou de forma a apoiar o grupo gestor na construção das ações e nem se o plano de ação estaria adequado aos problemas que o grupo gestor apresentou. Assim, evidencia-se que seria necessário revisar a forma como as atas são registradas, tornando-as mais detalhadas, ou talvez isso sinalize a necessidade de uma atualização dos profissionais ACG, abordando novas formas de registro.

Dessa forma, pode-se pensar que a ação do inspetor escolar enquanto profissional CDG pode ir além das orientações de preenchimento de sistema, da realização de exercícios para que o grupo gestor elabore o mapa de ação e do monitoramento dos registros.

2.6.1 Inspeção Escolar x Programa Jovem de Futuro – dificuldades administrativas e pedagógicas

Ao refletirmos sobre as ações do inspetor escolar e do profissional ACG, alguns apontamentos relevantes para a pesquisa surgem: a) dificuldade na conciliação das ações do PJF com as atribuições específicas da inspeção escolar; b) dificuldade na realização das visitas técnicas em horários de aula, o que ocasiona a dificuldade em reunir todos os membros do grupo gestor nas VTs, conforme pode ser

ratificado na Tabela 4; c) impossibilidade de acompanhamento da execução das ações no dia a dia durante as visitas de rotina, como já foi mencionado, devido às inúmeras demandas do serviço de inspeção escolar.

Ainda existem outras questões que são relevantes, como a dificuldade da escola em registrar suas ações, tanto na parte de elaboração do plano, em que não conseguem registrar o que querem propor, quanto no registro do andamento das ações que por muitas vezes é realizado em atraso, e as ações ficam como não finalizadas nos gráficos da SMAR, o que pode colocar a escola com a situação de eficácia do plano abaixo da média da rede.

Nesse sentido, um acompanhamento sistemático do ACG seria muito importante, pois permitiria uma verificação constante desses registros no sistema, sendo possível comunicar a escola sobre a necessidade de atualizar os registros em atraso antes da data de corte da SMAR, mas para que tal ação seja possível é preciso uma revisão das demandas de trabalho do inspetor.

Outra importante reflexão é por quais razões algumas reuniões foram realizadas fora do prazo. Existem algumas hipóteses que podem ser consideradas: afastamento de inspetores sem substituto, priorização pelo inspetor de outras demandas e falta de transporte para visita em caso de escola localizada em região em que o acesso é somente em veículo oficial são algumas delas.

A investigação das questões que envolveram e envolvem a atuação do inspetor escolar frente à implementação do PJF na SRE de Montes Claros se faz relevante, porque o Programa Jovem de Futuro foi implantado recentemente na maioria das escolas estaduais que são sistematicamente acompanhadas pelas Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais.

Cabe destacar que seu cronograma de implementação ainda não foi concluído, ou seja, ainda será implementado nas SREs de menor porte, alcançando assim todas as escolas estaduais do estado que ofertam o Ensino Médio.

Diante do que foi explanado, pode-se perceber que a implementação do PJF nas escolas de ensino médio da rede estadual de Minas Gerais desde o seu início, em 2019, tem passado por dificuldades que envolvem questões financeiras das escolas, pois os recursos que as elas dispõem para o PJF são os mesmos que já seriam utilizados nas ações executadas na rotina da escola. Ou seja, não há recursos específicos para o PJF. O desânimo e desestímulo por parte dos profissionais

envolvidos, inclusive do inspetor escolar, em função da intensificação de suas atribuições, podem ser um dificultador para a sua atuação no PJF.

É válido refletir que os programas e projetos são implementados sem levar em conta as reais possibilidades de execução das instituições. Não há uma discussão prévia sobre a viabilidade com os executores, que estarão na ponta realizando as ações. Não há nem mesmo uma adequação às diversas realidades das regiões em que as instituições estão localizadas; um único formato padrão é apresentado e implementado em todas as instituições, independentemente de suas peculiaridades.

No entanto, é preciso refletir que os objetivos do programa Jovem de Futuro estão voltados para o apoio à gestão no enfrentamento dos problemas da escola que perpassam sua realidade e que estão relacionados a evasão/abandono, baixo desempenho e redução das desigualdades. Porém, para isso, há uma sobrecarga de trabalho que parece não facilitar o alcance desses objetivos, especialmente porque não há nenhum recurso destinado a auxiliar a execução das ações.

Tendo como base o estudo dos documentos, protocolos e resoluções mencionados neste capítulo e todas as reflexões que foram realizadas no texto, e, ainda, analisando as possíveis dificuldades na atuação do inspetor escolar na implementação do PJF na SRE de Montes Claros, apresentei o Quadro 1, em que foram elencadas algumas possíveis dificuldades enfrentadas pelos IEs quando da implementação do PJF, bem como as possíveis evidências.

Quadro 1 - Dificuldades e evidências mapeadas

(continua)

Dificuldades	Evidências
Organização do tempo para planejamento das ações do Jovem de Futuro devido ao aumento das demandas do serviço de inspeção escolar.	Protocolos da Assessoria da Inspeção Escolar. Aumento da quantidade de projetos da SEE cujo acompanhamento foi atribuído ao IE.
Acompanhamento da execução das ações durante a realização de visitas de rotina.	Não há registros desse acompanhamento nos termos de visita, somente quando da realização das VTs.

Cumprimento do prazo das VTs no formato presencial nas escolas que estão localizadas em regiões em que o acesso é somente via veículo oficial.	Condensado de reuniões do PJF e atas do sistema SIGAE podem demonstrar que algumas reuniões foram realizadas fora do prazo quando sua realização voltou a ser obrigatória somente no formato presencial.
Realização das reuniões/VTs em horário que não seja o de trabalho dos membros do grupo gestor.	Nas atas registradas no sistema SIGAE é possível verificar que os horários da realização das reuniões estão dentro do horário de trabalho dos inspetores e que na sua maioria coincidem com os horários de aulas dos professores.
Reuniões realizadas fora do prazo estipulado no calendário CDG.	Falta de substituto para inspetores que estão em afastamento ou para quando há atraso no processo de convocação ao início do ano.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Considerando esses elementos e também o advento da pandemia de COVID-19, que trouxe implicações que não podemos desconsiderar no desenvolvimento das ações do Programa Jovem de Futuro, ficam alguns questionamentos: quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos inspetores escolares no acompanhamento e direcionamento das ações pelo grupo gestor na execução das atividades previstas pelo PJF? Quais estratégias podem ser propostas a fim de permitir que as ações do PJF sejam realizadas sem o estrangulamento causado pelas outras atribuições que permeiam o trabalho do inspetor?

Apresentamos a seguir o capítulo 3, que trará o referencial teórico que embasará a pesquisa incluindo a fase de coleta de dados. O referencial teórico foi firmado nas reflexões propostas por Condé (2012), Mainardes (2006), Balduino (2020), Carvalho (2012) e Freitas (2003), entre outros autores que contribuíram para construção deste trabalho.

3 ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL PARA ENTENDER O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E SEUS IMPACTOS NA INSPEÇÃO ESCOLAR

O capítulo 2 apresentou o contexto do caso de gestão, foco desta pesquisa, e trouxe a contextualização dos ambientes e dos atores que serão o centro das análises a serem realizadas na pesquisa de campo. Foi apresentado o caso de gestão, os objetivos que envolvem a pesquisa, bem como sua relevância para o desenvolvimento profissional da pesquisadora e para a área pesquisada. No desenvolvimento do capítulo foi apresentado como se deu a implementação do Programa Jovem de Futuro na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, perpassando pela atuação do Inspetor Escolar, profissional cuja atuação será o foco do caso de gestão.

Neste capítulo, de enfoque analítico, a finalidade é apresentar o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, perpassando pelo processo de desenvolvimento e implementação de políticas públicas no Brasil e pelos contextos em que essas políticas se estabelecem, discorrendo sobre políticas que são advindas do terceiro setor e abordando como o Programa Jovem de Futuro se relaciona com esses conceitos.

Na construção do referencial teórico, alguns eixos de estudo foram considerados e abordados, tendo em vista sua relevância para a construção do caso. É relevante para a pesquisa a compreender o que é uma política pública, como ocorre o seu processo de elaboração, e, ainda, trazer o olhar para o histórico de implementação das políticas públicas no Brasil.

Assim, no decorrer do capítulo 3, falaremos sobre políticas públicas e algumas temáticas que se relacionam com ela e com o caso de gestão pesquisado. Sendo o referido capítulo dividido em 5 seções, primeiro discorreremos sobre as Políticas Públicas Educacionais, sintetizando os conceitos de políticas públicas, em específico as do âmbito educacional. Na sequência, apresentamos as etapas que permeiam a implementação de uma política pública. Na seção seguinte, discorreremos sobre o terceiro setor e a educação, quando conceituaremos as Tecnologias Educacionais advindas do terceiro setor que são utilizadas na educação, dentre elas o Programa

Jovem de Futuro. Dando continuidade, abordaremos os conceitos de Consultoria Educacional, evidenciando como é o serviço oferecido por esses prestadores de serviço às instituições educacionais e finalizaremos o capítulo apontando os conceitos de Liderança Educacional, trazendo uma reflexão sobre a relação deste com a Gestão Escolar, buscando interligar o papel do gestor escolar e do inspetor escolar enquanto lideranças que estão à frente das ações do Programa Jovem de Futuro. E, por fim, traremos a proposta metodológica, à luz de autores que já estudaram e validaram os métodos que serão adotados para a realização da pesquisa de campo.

Neste sentido, todos os conceitos abordados são importantes pois se relacionam com as análises estabelecidas pela pesquisadora e com o foco do caso de gestão pesquisado, fornecendo uma base teórica consistente para realização destas análises, visto serem conceitos já estudados e desenvolvidos por pesquisadores/autores reconhecidos, que tecem uma base para que possamos compreender o cerne das políticas públicas educacionais e sua implementação.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As políticas públicas educacionais desempenham um papel importante na construção e desenvolvimento da sociedade. No Brasil, a educação é um direito constitucional fundamental, e através das políticas públicas é possível assegurar o acesso, a qualidade e a equidade no sistema educacional.

Ao pensar em políticas públicas educacionais, logo relacionamos o termo às escolas públicas e às modalidades de ensino que são por elas ofertadas, mas para compreender o processo que envolve a implementação de políticas públicas educacionais, apresentamos alguns conceitos importantes para essa análise.

Para melhor entendimento do termo Políticas Públicas Educacionais, na seção 3.1 discutiremos sobre os conceitos de políticas públicas que envolvem a implementação das políticas públicas educacionais, bem como as etapas que compõem o processo de criação dessas políticas e ainda as influências que são exercidas desde sua criação, implementação e até a sua execução. Autores como Condé (2012), Mainardes (2006), Balduino (2020), Carvalho (2012), Freitas (2003), entre outros que já envidaram esforços em estudar o tema, fundamentaram as reflexões propostas.

Sobre Políticas Públicas, Eduardo Condé (2020) traz a seguinte definição para o termo:

É característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter 'impositivo', a saber, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem (Condé, 2020, p.80).

Uma política pública pode ser entendida como um campo de conhecimento que tem como objetivo concomitante buscar colocar o governo em ação e analisar essa ação, propondo mudanças e corrigindo as rotas quando necessário (Souza, 2002, p.5).

Neste sentido, pode-se afirmar que as políticas públicas são criadas a partir de demandas da sociedade, objetivando atender-las e sanar os problemas detectados, através de soluções apresentadas para esse fim, podendo ainda serem caracterizadas como sendo um conjunto de ações desenvolvidas pelos governos cujos objetivos são a garantia dos direitos constitucionais à população.

No desenho de uma política pública, a participação dos atores é essencial para garantir que as políticas sejam efetivas e que estejam de fato voltadas para atender em sua inteireza uma demanda da sociedade, considerando que os "atores" se referem a uma ampla gama de indivíduos e grupos que têm interesse, influência ou são afetados pela política em questão.

Durante o processo de formulação de políticas, que vai desde a identificação e análise de problemas até o desenvolvimento de soluções e sua implementação, a participação desses atores pode ocorrer em várias etapas ou em todas elas.

Assim, pode-se concluir que a participação dos atores no desenho das políticas públicas promove sua legitimidade, transparência e eficiência, garantindo, ao mesmo tempo, que uma multiplicidade de interesses e perspectivas sejam consideradas no processo de tomada de decisão.

Os autores Agum, Riscado e Menezes (2015) apresentam uma perspectiva relevante para que possamos compreender a origem de uma política pública.

Para transformarem em políticas públicas, problemas públicos precisam encontrar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e também o que é politicamente viável. Não basta que o problema seja socialmente relevante, é preciso que seja alçado a uma categoria de

alcançe dos objetivos propostos; isto é, o problema social nem sempre alcança o status de política pública. Para que isso ocorra é preciso o entendimento de que a situação atual possa entrar na agenda, mesmo que não se tenha as condições necessárias para sua aplicação. O fato de existirem possíveis soluções para um problema não é certeza de sua aplicabilidade. Para isso é preciso que o problema público tenha implicações qualitativas ou quantitativas na sociedade. Neste caso os atores políticos vão interpretar e classificar o que é ou não um problema público quando ele se torna relevante para a sociedade. (Agum, Riscado e Menezes, 2015, p. 16-17).

Diante disso, é possível entender que uma política pública nasce de um problema social cujas soluções são passíveis de serem executadas pelos governos e cujos resultados de sua execução signifiquem melhorias nas condições de vida da população nas quais o problema em pauta interfere.

As políticas educacionais no Brasil apresentam uma longa história, com início no período colonial, sendo que até nos dias atuais tem ocorrido mudanças. Ao longo do tempo, o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras reformas e transformações, entretanto os desafios persistiram, como a desigualdade de acesso à educação e a baixa qualidade do ensino em muitas regiões do país.

No contexto de surgimento das políticas públicas educacionais no Brasil, Santos (2011) afirma que a Educação formal somente começou a ser entendida como necessária ao desenvolvimento do país em meados do século XX, período de transição do Estado Oligárquico, que estava evoluindo em direção a uma reestruturação moderna/liberal, adotando um modelo intervencionista.

Em meados da década de 30, houve um aumento nos debates sobre educação pública e a necessidade de expandir o acesso. No entanto, as políticas educacionais ainda eram influenciadas pela elite e pelo poder local. A partir deste período surgiram no cenário educacional brasileiro movimentos que impulsionaram mudanças significativas na organização das escolas e do ensino. O Manifesto dos Pioneiros em 1932 apontou para diversas mazelas do ensino e trouxe a necessidade de uma escola única, sem privilégios, cujo ensino deveria ser laico, público e gratuito (Vidal, 2013).

Nas décadas seguintes, houve uma ampliação dos debates em torno da educação nacional e sobre como reformá-la. No governo de Getúlio Vargas, houve a expansão da educação básica com a Reforma Francisco Campos e a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A Reforma Francisco Campos, considerada a primeira reforma estrutural na educação brasileira. As principais mudanças empreendidas pela nova legislação ocorreram no ensino secundário, que compreendia os jovens entre 12 e 18 anos, e que foi ampliado para 7 anos de duração (Medeiros, 2020, p.6).

Entre 1960 e 1988, houve um movimento de expansão da educação básica e a criação de universidades públicas, o que levou a um aumento no acesso à educação. Neste período, houve o surgimento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trazem em seu texto as diretrizes para a oferta do ensino nas instituições públicas e privadas no Brasil. A primeira LDB foi publicada em 1961, vigorando até 1996, quando foi publicada uma nova versão do documento, sendo esta a LDB que vigora atualmente no Brasil. É importante registrar que o texto original da Lei nº 9394/1996, que dispõe sobre a LDB, sofreu diversas alterações ao longo dos anos, sendo que recentemente foi publicada, em 02 de agosto de 2023, a Lei Nº 14.644, que alterou os artigos 3º, 10º, 1º1, 12º, e 14º da referida LDB.

Essa recente modificação na LDB, dada pela Lei Nº 14.644/2023, trouxe o fortalecimento da gestão democrática do ensino, com definições mais claras das incumbências de cada ente federado, relativas ao estabelecimento desse modelo de gestão, bem como a instituição de Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares, que são norteados pelos princípios que regem a gestão democrática, sendo que a atuação desses órgãos perpassa a gestão democrática do ensino.

Como bem colocou Smarjassi e Arzani (2021, p.01),

As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. A partir dessa definição de políticas públicas educacionais, é preciso avaliar criticamente em que medida, no que se refere a direito à Educação, elas têm sido concretizadas, isto é, se de fato têm sido corporificadas.

Assim, é possível compreender que no Brasil as políticas públicas educacionais possuem uma trajetória marcada por esforços focados em ampliar o acesso à educação, garantir a qualidade do ensino e promover a inclusão social. No

entanto, muitos desafios persistem e demandam esforços permanentes para construir um sistema educacional mais igualitário e eficiente.

Para melhor compreensão da complexidade do processo que envolve as políticas públicas educacionais que vemos serem desenvolvidas nas instituições de ensino, apresentaremos na seção 3.1.1 as etapas que pelas quais perpassam a implementação de uma política pública e como essas políticas podem sofrer influências que estão além das arenas educacionais.

3.1.1 Processo de Implementação de Políticas Públicas

Nesta seção abordaremos alguns conceitos trazidos por Mainardes (2006) e Condé (2020), referentes ao processo de implementação de políticas públicas, com o objetivo de fomentar o entendimento de como se dá o processo de criação e implementação de políticas públicas no Brasil, apresentando as etapas desse processo à luz de conceitos abordados por autores que estudaram a temática.

A implementação de políticas públicas no Brasil é um desafio complexo que envolve uma série de etapas e atores governamentais e não governamentais. Geralmente este processo segue um conjunto de fases que envolvem o planejamento, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas. Vamos explorar essas etapas em detalhes.

Neste sentido, ao se decidir por uma política é necessário considerar um diagnóstico adequado do problema, apresentar um conhecimento prévio da questão pública para encontrar soluções que se adequem à situação apresentada. Assim, há algumas etapas descritas por Condé (2020) que orientam este processo, e podem ser descritas como Identificação do Problema, Análise das Causas, Consideração das Soluções, Seleção das Soluções, Implementação e Avaliação (Condé, 2020).

O problema a ser solucionado em geral atende a algumas condições, ao interesse do governo eleito, ou pode ser que resulte de uma crise que demanda solução imediata e ainda pode ser escolhido por estar ligado ao aproveitamento de uma oportunidade, sendo que a formulação de uma política é a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por estratégias diferentes (Condé, 2020).

Assim, para compreender uma política pública é fundamental analisar seu processo de formulação e reestruturação, relacionando-os aos contextos de influência e produção do seu texto, perpassando pelo processo de criação de ajustes secundários, traduções e interpretações e reinterpretações, compreendidos através de sua análise, organização e trajetória, que podem ser definidas em etapas, denominada de “Ciclo de Políticas”.

De acordo com Mainardes (2006),

Os Ciclos de Políticas podem ser propostos em ciclos contínuos, constituído pelos contextos da influência, da produção do texto, da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. (Mainardes, 2006, p.3).

Na análise da implementação da Política Pública, é fundamental considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador a identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática (Mainardes, 2006).

A teoria do Ciclo de Políticas facilita a compreensão da implementação das políticas públicas nos diversos contextos em que estas são implementadas, pois é uma teoria que versa sobre os níveis em que a política circula até chegar no âmbito em que é implementada, possibilitando a análise do processo de tomadas de decisões, inclusive abarcando os diversos projetos e programas que são implementados nas escolas públicas.

A abordagem do Ciclo de Políticas historicamente se iniciou em 1988, em um contexto da pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, sob a coordenação do sociólogo Stephen J. Ball e colaboradores. No ano de 1992, Ball e seus colaboradores apresentaram uma versão mais refinada dos ciclos de políticas, em que propõem um ciclo contínuo composto por três fases: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto das práticas (Mainardes, 2006).

O contexto da influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e

do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (Mainardes, 2006).

No contexto da Produção do Texto é onde a política é representada. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros (Mainardes, 2006).

Por fim, o contexto da prática, que é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Segundo afirma Mainardes (2006),

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (Mainardes, 2006, p.52).

Os contextos apresentados são ainda compostos por várias etapas interconectadas, e que são fundamentais para o estabelecimento eficaz de qualquer sistema político e governamental, sendo elas Agenda, Formulação da Política, Tomada de Decisão, Implementação, Avaliação e Monitoramento e Feedback e Revisão (Condé, 2020).

Na fase de definição de agenda questões relevantes são identificadas e colocadas na agenda política, no entanto não é possível considerar todas as demandas da agenda, visto que existem demandas recorrentes que foram atendidas parcialmente ou mal atendidas (Condé, 2020).

Quando da fase de formulação de políticas educacionais, Condé (2020, p.87), afirma “que se deve considerar pesquisas educacionais, consultas a especialistas, diálogo com professores, pais, estudantes e administradores escolares e a formulação de propostas políticas concretas”.

Na tomada de decisão, as políticas educacionais são discutidas e decididas pelos governos, autoridades educacionais, legisladores ou conselhos de educação, podendo envolver debates políticos, negociações, análise de viabilidade e avaliação de possíveis impactos. Nesta etapa, as influências dos atores envolvidos podem causar um conflito de valores, pois estes podem agir ou não em favor da coletividade,

o que significa que o desenho da política pode ser afetado por interesses privados (Condé, 2020).

É na etapa de implementação que as políticas públicas educacionais aprovadas são colocadas em prática nas instituições de ensino, trazendo respostas para resoluções de questões identificadas nas instituições envolvidas. (Condé, 2020).

À medida que as políticas são implementadas, é relevante monitorar seu progresso e impacto. Isso ajuda a garantir que as políticas estão alcançando seus objetivos, e faz os ajustes necessários em caso contrário. Assim, após a implementação, as etapas que se seguem são relativas ao monitoramento, avaliação e revisão, que estão interligadas e podem ser ajustadas, revistas ou mesmo retiradas, se necessário (Condé, 2020).

É interessante destacar que no Brasil, a abordagem do Ciclo de Políticas, utilizada como método para analisar as políticas públicas desde o início da década de 1990, somente começou a ser aplicada em pesquisas brasileiras nos anos 2000, uma vez que seus estudos estão vinculados principalmente ao campo da política educacional e o currículo. Porém, há alguns desafios no caso brasileiro para a utilização do Ciclo de Políticas, que de acordo com Mainardes (2006) são:

A importância do domínio da abordagem e de seus fundamentos teórico-epistemológicos; Necessidade de um referencial teórico específico para fundamentar a análise; necessidade de analisar os contextos do ciclo de políticas de forma abrangente, coerente e bem fundamentada (Mainardes, 2006, p.10).

Diante das colocações conceituais dos autores abordados, podemos inferir que para efetividade de uma política pública é relevante que haja participação dos atores em todas as etapas de sua implementação, mas, para além disso, a política precisa ser pensada levando em consideração o contexto em que ela será implementada, pois é neste contexto que as situações reais acontecerão quando da execução de suas ações.

Sendo o Programa Jovem de Futuro uma política pública de iniciativa de uma instituição privada, que é efetivada através de parcerias firmadas entre os representantes das instituições e secretarias de educação, pode-se depreender que os contextos das Superintendências Regionais de Ensino e das escolas estaduais em

que a política foi implementada não foram considerados, quando de sua formulação e implementação.

O peso de se implementar uma política pública pensada fora do contexto de sua implementação pode trazer consequências negativas na execução das ações, tendo em vista que não foram devidamente considerados os recursos financeiros e humanos disponíveis, a adequação local, a aceitação pela comunidade, e entre outros pontos que são cruciais para o sucesso de uma política pública.

O Programa Jovem de Futuro é uma iniciativa do Instituto Unibanco, que conforme o Relatório Jovem de Futuro (2019, p.10) “É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco”. Diante desse registro podemos afirmar que é uma política pública na qual estão envolvidos nos contextos de Influência, de Produção de Texto e da Prática, atores privados que representam interesses específicos de suas instituições.

Em relação ao contexto de Influência, o Relatório Jovem de Futuro (2019, p.11) destaca que “A constituição da parceria se deu, portanto, como resultado de diálogos e interfaces entre o corpo executivo, diretivo e consultivo do Instituto Unibanco e os dirigentes da política educacional do Estado”. O referido documento não apresenta registros de participação dos representantes das comunidades escolares nas discussões que antecederam a implementação do programa.

Os registros dispostos no Relatório Jovem de Futuro (2019) apontam que não houve participação da comunidade escolar nas etapas que antecedem a implementação de uma Política Pública. Segundo o Relatório Jovem de Futuro (2019), até o lançamento da política não houve participação de representantes das comunidades escolares.

O lançamento da parceria foi realizado em agosto de 2019, durante a realização do 1º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio, que contou com a participação do governador Romeu Zema; da Secretária de Educação, Julia Sant'Anna; e de aproximadamente 500 profissionais das Superintendências Regionais de Ensino (Relatório Jovem de Futuro, 2019, p.11).

Na formação do comitê de governança, que é organizado pelo Instituto Unibanco para discutir as etapas de implementação do Programa, não há registros de participação de representantes das comunidades escolares e nem mesmo das

superintendências Regionais de Ensino. “O comitê de governança reúne a Secretária de Educação e demais lideranças da SEE, a equipe técnica da secretaria designada para o programa e gestores do Instituto Unibanco, incluindo o Superintendente” (Relatório Jovem de Futuro, 2019, p.17).

Diante disso, pode-se compreender que o Programa Jovem de Futuro é uma política pública cuja implantação e parte da implementação não conta com a participação de atores que atuam diretamente em sua execução, e, por essa razão, as ações do programa podem acontecer de forma desconectada com a realidade das instituições em que são implementadas.

Nas próximas seções traremos uma reflexão referente aos temas Terceiro Setor, de Consultorias Educacionais, de Liderança e Gestão Escolar, que se relacionam com as políticas públicas da atualidade, logo, com o Programa Jovem de Futuro. As reflexões serão firmadas nos estudos de autores como Thiesen (2013), Caetano (2018), Falconer (1999) e Peroni (2012), e entre outros que já estudaram os temas propostos. Iniciaremos com a seção 3.2, que discorrerá sobre o Terceiro Setor e Educação.

3.2 TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO

Para compreender o surgimento e implementação do programa Jovem de Futuro é relevante analisar alguns conceitos que estão ligados ao referido programa. Na seção anterior discorreremos sobre as Políticas Públicas Educacionais e seu Processo de Implementação. Nesta seção apresentaremos os conceitos de Terceiro Setor, sua relação com a Educação e com o programa Jovem de Futuro, bem como as Tecnologias Educacionais advindas do terceiro setor que são utilizadas na educação, proporcionando uma reflexão sobre essas tecnologias e o viés político que as envolve.

As atividades desenvolvidas pelo terceiro setor no Brasil podem ser observadas ao longo de vários períodos e governos que formam a história do país, sendo que conforme o país foi se desenvolvendo economicamente, as ações do terceiro setor foram se moldando e evoluindo de acordo com as mudanças postas por cada cenário (Thiesen, 2013, p.106).

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu a importância das entidades filantrópicas, ao garantir-lhes benefícios fiscais, demonstrando assim o reconhecimento de seu papel na promoção do bem-estar social. No inciso VI alínea C do artigo nº 150 está disposto o seguinte:

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

[...]

VI – instituir impostos sobre:

[...]

c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei (Brasil, 1988).

Após o estabelecimento do disposto na Constituição Federal de 1988, houve um crescimento significativo do terceiro setor no Brasil, com a proliferação de organizações não governamentais, fundações e associações em diversas áreas, como educação, saúde e direitos humanos.

A partir da consagração obtida na Constituição Federal de 1988, no entanto, que assegurou muitas das reivindicações advindas da sociedade, deu-se uma multiplicação de entidades, as quais voltaram-se para questões mais pontuais (Thiesen, 2013, p.106).

O surgimento do Terceiro Setor, como se tem atualmente, se faz em um cenário de crise, onde as políticas neoliberais e a Terceira Via⁹ são as ferramentas utilizadas para superar a crise, e ainda lançando mão da privatização e do Terceiro Setor para efetivar políticas públicas. Segundo Caetano (2018),

Já o Terceiro Setor é utilizado pela Terceira Via para materializar o projeto do capital. As teorias Neoliberal e Terceira Via têm em comum o diagnóstico da crise do capital, de que o culpado é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o Neoliberalismo defende a privatização; e a Terceira Via, o Terceiro Setor (Caetano, 2018, p.154).

⁹"Terceira via" é um termo que se refere a uma abordagem política que busca equilíbrio entre o liberalismo econômico e o intervencionismo estatal. Terceiro Setor é uma terminologia sociológica que dá significado a todas as iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil.

Conceituar o termo Terceiro Setor parece ser uma tarefa complexa, visto que o conceito envolve ações desenvolvidas pelas esferas públicas e privadas no desenvolvimento de atividades que visam o bem-estar social. Conforme Ferreira e Ferreira (2006),

O terceiro setor inserido em um inter-relacionamento indissociável com três esferas da sociedade: a esfera privada composta principalmente por empresas que buscam e justificam sua existência no lucro; a esfera pública, essencialmente governamental e a esfera da sociedade civil que congrega parcelas de representantes institucionais da sociedade e da iniciativa privada e de indivíduos na qualidade de cidadãos conscientes de sua responsabilidade social (Ferreira e Ferreira, 2006, p.2).

Assim, é preciso considerar que o terceiro setor não engloba somente instituições privadas, com ações e intervenções apenas nesta esfera, mas que estão envolvidos em suas atividades outras esferas e que, como já explicitou Ferreira e Ferreira (2006), na citação anterior, cada uma delas tem interesses, que são por elas justificados.

No final dos anos 90, Falconer (1999, p.1) afirmava que o termo Terceiro Setor era melhor aceito para se referir a um conjunto de iniciativas provenientes da sociedade e que são voltadas para a produção de bens públicos, como a prevenção de doenças transmissíveis ou a organização de ligas esportivas.

Neste sentido, pode-se dizer que o Terceiro Setor refere-se a organizações da sociedade civil que não fazem parte do governo (primeiro setor), nem do setor privado, que tem por característica ter fins lucrativos (segundo setor), sendo que essas organizações atuam com objetivos sociais, culturais, ambientais, entre outros.

A relação do Terceiro Setor com a Educação é complexa e abarca não somente os interesses das instituições que compõem essa esfera, mas também interesses diversos que se manifestam através das instituições que o representam.

Conforme Caetano (2018),

O papel do Estado é tentar criar estabilidade macroeconômica, através da regulamentação das ações do setor privado, do estímulo e colaboração da sociedade civil. Esta última é representada pelo Terceiro Setor e as organizações não governamentais, fomentando a responsabilidade social dos empresários por meio de incentivos fiscais (Caetano, 2018, p.157).

Quando se fala em responsabilidade social e incentivos fiscais que se relacionam diretamente com as instituições do terceiro setor, existe uma preferência do estado no repasse de suas funções estatais para as mãos da sociedade civil. Essa preferência se dá especialmente nas ações que se referem à execução de políticas públicas relacionadas a algumas áreas sociais, dentre elas a Educação (Caetano, 2018).

Diante disso, é preciso que os objetivos dos governos e das instituições que representam o Terceiro Setor estejam alinhados, e voltados a atender as demandas da sociedade. A qualidade na educação não é focada somente nos resultados quantitativos, mas na formação integral do aluno.

Algumas tecnologias educacionais surgiram da atuação das instituições que fazem parte do terceiro setor. Entre elas está o programa Jovem de Futuro, que é denominada pelo Instituto Unibanco como uma tecnologia educacional ratificada pelo MEC (Instituto Unibanco, 2010, p.43).

Uma tecnologia educacional pode ser uma ferramenta/metodológica que no campo da educação tem por objetivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem, podendo ser aplicada em diferentes níveis de ensino e em diversas áreas do conhecimento, sendo que, no caso específico do programa Jovem de Futuro, as melhorias são propostas através da gestão do planejamento das ações escolares.

Conforme o Relatório de Atividades Instituto Unibanco (2010), “Os resultados positivos consolidam e confirmam sua condição de tecnologia educacional pré-qualificada pelo Ministério da Educação para aplicação em larga escala no sistema de ensino” (Instituto Unibanco, 2010, p.33).

Neste sentido, é relevante refletir sobre o que pode significar a adoção de tecnologias educacionais ofertadas pelo terceiro setor (esfera não pública), e adotadas pelas secretarias de estado de educação (esfera pública), e as implicações que essas medidas podem significar para a oferta da educação pública.

Conforme Peroni (2012, p.31),

pré-qualificar as tecnologias educacionais do setor privado em vez de criar políticas públicas que contemplem as demandas da educação pública brasileira, podem ser indicados dois fatores: que no Brasil inexistem políticas públicas, e o estado brasileiro através do MEC está em sintonia com a ideologia do empresário, subordinando a educação à lógica de mercado (Peroni, 2012, p.31).

Diante da afirmação de Peroni (2012), é interessante refletir que o que a autora traz como preocupação não são as metodologias propostas pelas instituições do terceiro setor, mas o fato de que o estado, ao aderir a tais propostas, deixa de lado seu papel de proponente de políticas públicas para atuar como executor de ações propostas por instituições que compõem o terceiro setor, que por sua vez está sob o comando do empresariado.

Assim, percebe-se que o terceiro setor tem se apresentado como alternativa para que o estado adquira essas tecnologias, objetivando a execução de ações educacionais. O risco dessa escolha está no desvio da real função da escola, que deixa de atender os anseios das comunidades escolares para seguir programas que trazem interesses privados em sua base (Peroni, 2012).

Dando continuidade nas reflexões sobre a implementação das políticas públicas e as formas de atuação das instituições que nelas estão envolvidas, a seção que se segue versará sobre consultorias educacionais, e trará a relação destas com o caso de gestão foco da pesquisa, bem como apresentará os conceitos teóricos de consultoria educacional e como é o serviço prestado por instituições que oferecem esse serviço.

3.3 CONSULTORIAS EDUCACIONAIS

O conceito de Consultoria Educacional se relaciona com o caso de gestão pesquisado, visto que o programa Jovem de Futuro é uma tecnologia educacional que integra o leque de ferramentas oferecidas pelo Instituto Unibanco às Secretarias de Educação. Então é relevante para a pesquisa compreender como é o serviço oferecido por esses prestadores de serviço às instituições educacionais.

Nesta seção apresentaremos os conceitos de consultorias educacionais e como tem sido a atuação dessas organizações junto às instituições de educação pública, apresentando autores e discussões que tenham relação com o caso de gestão pesquisado.

As consultorias educacionais podem ser consideradas como uma ferramenta que resultou das parcerias estabelecidas entre a esfera pública e a privada, conceitos

esses que tratamos na seção 3.2. Através delas diversas ações, que vão desde a implementação de programas até a execução externas, são realizadas.

A busca pela universalização do ensino público e o crescimento da oferta de vagas nas instituições públicas de ensino que ofertam a educação básica, sendo o município e o estado os responsáveis pela educação básica, foram, segundo Haddad e Graciano (2004, p.67), os responsáveis pelo surgimento das parcerias público-privada e das consultorias.

Na área da educação, a governança educacional pode ser traduzida como novas formas de privatização na e da educação, que estão relacionadas ao projeto político comum da globalização e do neoliberalismo (Cóssio; Scherer e Lopes, 2020, p.6). As autoras destacam em sua pesquisa que as parcerias público-privadas são fruto dessa nova forma de governança, e que no que tange à educação as ações por elas executadas através de consultorias não estão focadas na educação enquanto direito universal.

Os autores Haddad e Graciano (2004) destacam que,

Se a política educacional adotada nos últimos anos no Brasil não logrou melhorar as condições de vida da população mais pobre, reduzindo a concentração de renda, certamente atingiu um outro objetivo desses organismos: criou um mercado extremamente atraente para a iniciativa privada (Haddad e Graciano, 2004, p.68).

Neste sentido, pode-se inferir que conforme as reflexões apresentadas pelos autores, a própria política educacional adotada no Brasil tem deixado espaço para a atuação das consultorias nas instituições públicas de educação básica.

Em relação à forma de atuação das consultorias educacionais, as autoras Cóssio, Scherer, e Lopes, (2020) enfatizaram em sua pesquisa que o resultado desejado para as ações propostas pelas consultorias às escolas implica em condições adequadas para realização das ações, e que as condições reais das escolas são opostas às desejadas. Destacam ainda que situações específicas relacionadas à condição socioeconômica da escola não são consideradas (Cóssio; Scherer e Lopes, 2020, p.13).

Diante das considerações tecidas pelas autoras mencionadas, pode-se refletir que as ações das consultorias estão focadas na produção quantitativa de resultados, e não na realização de ações de cunho qualitativo que possam, ao seu fim, levar a

bons resultados, visto que não considerar as especificidades de cada instituição é fadá-las à execução de ações que não atenderam as suas reais necessidades.

Em seu trabalho, Cóssio, Scherer e Lopes (2020) ainda evidenciaram que “as repercussões das consultorias que podem ser consideradas mais visíveis foram o aumento da burocracia pela inserção de vários mecanismos de controle (planilhas, planejamentos e relatórios) e a centralidade nos resultados, especialmente do IDEB”. (p.14).

As considerações até aqui apresentadas conduzem para a análise de que as consultorias, enquanto instrumento de ação das instituições que compõem o terceiro setor, não têm considerado o que é de necessidade do público alvo das instituições educacionais na construção de suas ações. Essa ideia nos leva ao que já foi anteriormente colocado por Peroni (2012), que enfatiza que as escolas deixam de seguir os interesses das comunidades para seguir os interesses dos setores privados.

Conforme os estudos de Cóssio, Scherer e Lopes (2020),

Entende-se que o modelo de gestão empresarial proposto pela consultoria imprime uma lógica que difere dos princípios da educação pública e da gestão democrática, valorizando padrões e métricas que estimulam a formação de algumas competências e habilidades técnicas nos estudantes, fragilizando um projeto educacional que pretenda formar pessoas aptas a conviver e atuar socialmente (Cóssio, Scherer e Lopes, 2020, p.16)

Neste sentido, o que as autoras enfatizam é que os princípios que regem a administração pública são diferentes dos princípios que regem a administração privada, sendo que ao trazer ações executadas por instituições privadas para a realidade das escolas públicas algumas premissas do setor público deixam de ser atendidas.

Outra questão relevante trazida por Cóssio, Scherer e Lopes (2020, p.9) “é a influência que os programas, contratos e as atividades desenvolvidos por consultorias na educação pública sofrem através das parcerias público privadas”. As autoras destacam que tais influências têm se multiplicado e formado um jogo complexo de interesses, que em sua maioria descarta os interesses públicos (Cóssio, Scherer e Lopes, 2020, p. 9)

Diante das considerações tecidas, entende-se as consultorias educacionais como uma prática profissional na qual especialistas em educação atuantes fora da

esfera pública oferecem orientação e assistência a instituições de ensino, educadores e alunos.

A priori, as principais premissas das consultorias educacionais seriam a melhoria da qualidade do ensino, a promoção de práticas eficazes, e a resolução de desafios enfrentados pelas escolas. No entanto, o que se percebe, de acordo com os autores apresentados, é que não é possível efetivar tais premissas sem considerar a realidade das escolas e da comunidade em que ela se encontra inserida.

Assim, para que as consultorias educacionais desempenhem seu papel na evolução e aprimoramento do sistema educacional, faz-se necessário que antes de iniciar sua atuação sejam consideradas as demandas específicas de cada instituição a ser atendida, o que segundo Condé (2020) deve ser considerado quando da implementação de uma política pública, “um diagnóstico adequado, um conhecimento prévio da questão pública em tela” (Condé, 2020, p.81).

Ao refletirmos sobre a relação existente entre o programa Jovem de Futuro, enquanto uma Consultoria Educacional, e a Gestão Escolar, pode-se tecer algumas importantes críticas relativas a sua forma de execução, entre as quais: o formato das capacitações, falta de adaptação ao contexto local e o impacto na autonomia escolar.

No que tange às capacitações formativas, o IU opta por trazer consultores externos para realizar mudanças internas nas escolas, sendo que os consultores não conhecem a instituição para a qual propõem a mudança. Essa é uma questão que também reflete na falta de adaptação ao contexto local. Normalmente, a mesma proposta é implementada em diversas instituições, que por sua vez possuem características peculiares que não são consideradas.

Em relação à autonomia escolar, o PJF pode trazer impactos negativos sobre a autonomia da equipe gestora, pois, ao oferecer uma proposta que não considera o contexto escolar, o programa pode trazer limitações para a equipe gestora que tem que seguir um roteiro já pré-programado pelo IU.

Na próxima seção será apresentado o conceito de liderança e como ele se relaciona com a gestão educacional no que se refere à implementação das políticas públicas, à oferta de uma educação de qualidade e à gestão democrática do ensino.

3.4 LIDERANÇA E GESTÃO EDUCACIONAL

Os conceitos de liderança e de gestão educacional são muito relevantes para o caso de gestão pesquisado, pois o programa Jovem de Futuro tem como foco a melhoria dos resultados escolares através da sistematização das ações da gestão escolar.

Neste sentido, o objetivo desta seção é trazer uma reflexão sobre o conceito de Liderança e sua relação com a Gestão Escolar, perpassando pelo papel do Gestor Escolar e do Inspetor Escolar. Para alicerçar nossa discussão, apresentaremos conceitos já solidificados por autores que se debruçaram sobre o tema, entre eles Carvalho (2012); Canedo (2012); Peroni (2012) e Luck (2008).

Liderança, segundo Vergara (2007),

é a competência de alguém em exercer influência sobre indivíduos e grupos, de modo que tarefas, estratégias, missões sejam realizadas e resultados sejam obtidos. Os ingredientes que compõem essa competência estão na aprendizagem contínua (Vergara, 2007, p.63).

Neste sentido, o exercício da liderança não está limitado a posições de autoridade formal. Ela pode surgir em várias situações ocorridas em uma organização ou grupo, sendo que os líderes podem adotar abordagens mais rígidas, tomando decisões centralizadas, enquanto outros podem seguir abordagens mais participativas, envolvendo os membros da equipe nas decisões.

Liderança é um conceito que se relaciona à capacidade de influenciar e motivar uma equipe ou pessoas em direção a metas ou objetivos em prol de um bem comum. Assim, pode-se afirmar que o líder é alguém que exerce influência sobre pessoas para atingir um propósito ou alcançar um resultado específico, num processo que envolve considerar todos os envolvidos, a coordenação de recursos humanos disponíveis, a tomada de decisões, a comunicação eficiente e a motivação da equipe.

Esse entendimento é ratificado por Vergara (2007) que afirma que,

Um pensamento complexo é capaz de perceber que acionistas, sindicatos, fornecedores, clientes, consumidores, empregados, administradores, governo, empresa, sociedade e meio ambiente estão todos ligados entre si e que a teia por eles tecida é parcialmente responsável pela sustentabilidade econômica (Vergara, 2007, p.64).

Assim, a liderança não é única, pois ela traz características individuais de cada líder, não havendo uma receita pronta para se exercer a liderança. A eficácia do líder

está relacionada ao conjunto de dimensões individuais que ele possui/desenvolve (Bergamini, 1994, p.113). Borges, Porto e Fonseca (2015) reafirmam essa ideia quando destacam que “O processo de liderar pode ser visto como um conjunto de comportamentos que possibilitam ao gestor influenciar sua equipe” (Fonseca, Porto e Borges, 2015, p.293).

O exercício da liderança no contexto da gestão educacional é processo complexo, tendo em vista que as instituições escolares são constituídas por grupos menores que se agregam formando a comunidade escolar. Esses grupos possuem peculiaridades diversas que são trazidas para o chão da escola e podem influenciar as ações realizadas. Além deles, ainda devem ser consideradas as outras dimensões regulatórias que perpassam a instituição escolar.

Conforme destaca Luck (2008),

O trabalho educacional envolve uma série de dimensões que vão desde de as áreas de fundamentação, como por exemplo, a filosofia, a sociologia, a psicologia da educação até estruturas de funcionamento do ensino e legislação, passando por todas as dimensões do processo educacional (Luck, 2008, p.128).

A liderança na gestão escolar, conforme Luck (2008, p.18), “é inerente ao trabalho educacional como um todo e não apenas nos dirigentes e coordenadores”. A autora acredita que no que se refere aos gestores, estes precisam de uma especial atenção no exercício da liderança na escola, pois eles assumem responsabilidades conjuntas de influência sobre tudo o que há na escola (Luck, 2011, p.18).

Em seus estudos, Luck (2008) destaca que todo o trabalho em educação tem em comum a natureza formadora, e que devido a isso ações de liderança são ocasionadas pelas funções exercidas no contexto escolar, sendo a liderança definida por Luck (2008, p.17) “como a capacidade que se tem de influenciar positivamente pessoas para que aprendam em conjunto”. A autora acredita que todos em conjunto realizam as ações da escola e assim promovem, através da participação nas ações do grupo, seu próprio desenvolvimento, o que resultará no desenvolvimento do capital cultural da escola, na promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Luck, 2018, p. 17).

Para que se exerça a liderança na gestão educacional é preciso que o diretor esteja atento a todas as demandas apresentadas pela escola, indo além dos

resultados quantitativos da aprendizagem. É necessário considerar as demandas de cada grupo e relacioná-las com os objetivos que se pretende alcançar. Essa afirmação é ratificada por Luck (2008, p. 18) ao mencionar que são os “gestores escolares que assumem responsabilidades conjuntas de influência sobre tudo o que acontece na escola, para realização dos objetivos educacionais a que o estabelecimento de ensino se propõe”.

A gestão escolar, conforme Luck (2008), “é um processo compartilhado”, visto que é exercido com a equipe da escola. Neste sentido, o exercício da liderança pelo gestor também se dá de maneira compartilhada com os segmentos que compõem a comunidade escolar. Luck destaca que o compartilhamento da liderança nesse sentido permite o compartilhamento de decisões, “e dá a oportunidade de interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar” (Luck, 2008, p.20).

No que se refere ao exercício da liderança no âmbito da gestão Educacional ligada a resultados e eficácia da gestão escolar, as autoras Oliveira e Waldhelm (2016) afirmam que “O campo da gestão e liderança nas escolas, é considerada como importante fator de influência no resultado de aprendizagem dos alunos” (Oliveira e Waldhelm, 2016, p.837).

Diante da afirmação de Oliveira e Waldhelm (2016), pode-se entender que a liderança trabalha junto com a gestão escolar, tendo como foco os resultados quantitativos da aprendizagem de uma determinada instituição escolar.

Segundo as autoras Oliveira e Carvalho (2018)

O impacto do trabalho da gestão escolar na melhora dos resultados acadêmicos dos alunos não se dá de maneira direta, mas envolve um verdadeiro trabalho de bastidores que procura garantir o desenvolvimento de outras características apontadas como essenciais para a eficácia escolar: objetivos e visões compartilhados, ambiente de aprendizagem, incentivos positivos parceria casa-escola, organização orientada à aprendizagem e monitoramento do progresso acadêmico dos alunos (Oliveira e Carvalho, 2018, p.5).

Assim, pode-se considerar que existe entre a liderança e a gestão escolar uma relação de interdependência, em que a liderança fornece uma perspectiva e a inspiração, e a gestão, por sua vez, provê a estrutura e os caminhos para realizar essa perspectiva proposta. A escola, para alcançar o sucesso dos objetivos alçados, deverá

realizar a integração efetiva de ambas as dimensões, buscando criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos.

Diante do exposto, conclui-se que a liderança, em conjunto com a gestão educacional, exerce um papel primordial na formação do ambiente escolar e no fomento de práticas que diretamente trazem impactos para os resultados de aprendizagem dos alunos.

Ao considerarmos que o terceiro setor pode oferecer fortalecimento e complementariedade nas ofertas de educação em instituições públicas ou privadas, pode-se dizer que sua influência pode ser significativa e trazer benefícios para as instituições e para os resultados escolares.

Por outro lado, as influências trazidas pelo terceiro setor para a gestão escolar podem refletir negativamente no exercício da autonomia do gestor, visto que o modelo de gestão proposto é engessado e direcionado para que os objetivos específicos propostos pelas instituições sejam alcançados.

As reflexões trazidas por Balduino (2019) corroboraram essa colocação. A autora afirma que “esse modelo de gestão interfere no planejamento e nos processos participativos e, em consequência, compromete a autonomia da gestão escolar, característica fundamental para uma gestão democrática” (Balduino, 2019, p.13).

Portanto, considerando a influência do terceiro setor, pensar em gestão vislumbrando essa parceria significa adotar uma abordagem mais ampla que considere não apenas os objetivos organizacionais, mas também o impacto social, as parcerias colaborativas e financeiras e os valores éticos que fundamentam organização.

Cabe registrar que a cooperação entre as escolas e o terceiro setor pode ter como resultado a diversificação do ambiente educacional. Entretanto, para que isso ocorra é relevante que essa cooperação seja efetivada com objetivos alinhados em que o foco seja os alunos e a comunidade escolar, sendo ainda importante que haja transparência nas ações.

Na próxima seção, apresentaremos a proposta metodológica que apresentará o desenvolvimento da pesquisa de campo, cujo objetivo é coletar informações que, após analisadas, poderão dar respostas para o problema do caso de gestão proposto e ainda indicar caminhos para a proposição de ações que visem proposições de

estratégias para a melhoria da execução das ações executadas pelo inspetor escolar frente ao programa Jovem de Futuro.

3.5. PROPOSTA METODOLÓGICA

Esta seção tem por objetivo apresentar a proposta metodológica que foi utilizada no desenvolvimento da pesquisa de campo, com o foco na coleta de dados que subsidiou a análise do problema do caso de gestão.

A proposta metodológica foi embasada em autores que já envidaram tempo em estudos que direcionam o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas, entre eles Carvalho (2007), Lüdke e André (1986), Lakatos (2003), Sant'Ana, Silva e Lemos (2018), e entre outros.

Pode-se entender a metodologia de pesquisa como um conjunto de técnicas, procedimentos e abordagens utilizados para realizar uma investigação ou estudo, que é fundamental para garantir a precisão, a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos na pesquisa e que tem algumas etapas comuns em seu desenvolvimento, como formulação do problema da pesquisa, revisão bibliográfica, seleção dos métodos, coleta de dados, entre outros.

Segundo Carvalho (2007),

Método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros (Carvalho, 2007, p. 03).

Neste sentido, pode-se entender que a metodologia de pesquisa vai além da escolha dos métodos, mas ela está também na relação em que o pesquisador faz com os caminhos que escolhe percorrer para o desenvolvimento de sua pesquisa, nas motivações que o levam a escolher determinado método.

A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p.12), “envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Assim, o estudo de caso se enquadra como

pesquisa qualitativa, pois o estudo será desenvolvido no contato direto do pesquisador com as instituições escolares e com os executores das ações do programa Jovem de Futuro.

Para a definição do método a ser utilizado é preciso considerar a pluralidade de perspectivas que envolvem a pesquisa e o problema proposto, que devem fundamentar o processo de produção do conhecimento a ser obtido na pesquisa (Carvalho, 2007, p.04).

É relevante destacar que a metodologia de pesquisa pode variar de acordo com o tipo de pesquisa e o campo de estudo a que estiver relacionada, sendo que na área da educação a metodologia é essencial para o avanço e aprimoramento das práticas educacionais.

O estudo de caso é definido por Yin (2015, p.17) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em sua profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. O autor ainda destaca que “a pesquisa de estudo de caso compreende um método abrangente, envolvendo a lógica do projeto, as técnicas de coletas de dados e as abordagens específicas à análise dos dados” (Yin, 2015, p.18).

Neste sentido, o estudo de caso permitirá uma análise mais próxima da realidade em que se deu a atuação do inspetor escolar na implementação do programa Jovem de Futuro.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pelo método de estudo de caso, tendo em vista a atuação da pesquisadora frente ao programa Jovem de Futuro, bem como os demais participantes da pesquisa que atuam diretamente nas ações do referido programa e na gestão das escolas nas quais o programa Jovem de Futuro foi implementado.

O desenvolvimento da pesquisa foi dividido em três etapas distintas, que ao final forneceram os subsídios necessários para a proposição de ações. A etapa inicial foi a identificação do caso de gestão e problema a serem pesquisados, também contemplando, nesta etapa, o estudo dos documentos do programa Jovem de Futuro, que foram apresentados no capítulo dois desta pesquisa.

Em seguida, na segunda etapa, se fez a construção do referencial bibliográfico já apresentado, que embasou as ideias concernentes ao caso de gestão.

Na terceira etapa, foi realizada a coleta de dados que ratificaram a existência do problema de gestão, bem como indicaram possíveis ações a serem executadas. Esta etapa foi dividida em duas fases, sendo a primeira composta por entrevistas realizadas com inspetores e gestores e a segunda pela aplicação de um questionário aos inspetores que atuam na SRE de Montes Claros e que não participaram da entrevista.

Relembramos aqui que atuam na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros 50 inspetores escolares. Destes, 47 atuam no campo e três atuam no apoio à coordenação e ao serviço de inspeção da regional, sendo que um deles é o ponto focal do programa Jovem de Futuro na SRE.

Dito isso, para a etapa de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), que foram aplicadas inicialmente ao inspetor escolar que é o ponto focal do programa Jovem de Futuro na SRE de Montes Claros, para dois gestores de escolas e para um inspetor escolar de cada agrupamento de setores. São ao todo oito agrupamentos.

Os gestores entrevistados foram escolhidos por estarem na direção das duas escolas que estiveram presentes na etapa de levantamento de evidências. A participação deles nas entrevistas ampliou o direcionamento das análises, pois apresentou a visão que os gestores têm do PJF e da atuação do inspetor enquanto ACG e para além disso, ratificou algumas das colocações feitas pelos inspetores.

Assim, foram entrevistados um total de oito inspetores representantes de setores. Para ilustrar de maneira geral o perfil dos entrevistados apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 2 - Perfil Geral dos Entrevistados

(continua)

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação na função
Inspetor 1	Licenciatura	18 anos
Inspetor 2	Licenciatura	19 anos
Inspetor 3	Licenciatura	18 anos
Inspetor 4	Licenciatura	10 anos
Inspetor 5	Licenciatura	09 anos
Inspetor 6	Licenciatura	11 anos
Inspetor 7	Licenciatura	10 anos
Inspetor 8	Licenciatura	19 anos
Inspetor 9	Licenciatura	18 anos

Gestor 1	Licenciatura	02 anos
Gestor 2	Licenciatura	02 anos

Fonte: elaborado pela autora (2024)

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e individual, sendo a data e horário agendados com cada um dos participantes. Os entrevistados foram convidados a participarem da entrevista através de e-mail, quando foram informados sobre o tema da pesquisa e sobre o assunto a ser tratado nas entrevistas, a data e o horário da realização, bem como o método de registro utilizado. As entrevistas foram registradas através de gravação de áudio e posteriormente foram transcritas para melhor detalhamento dos dados e informações coletadas.

Segundo Lakatos (2003) a entrevista é definida como

uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema (Lakatos, 2003, p.195[...]197)

A entrevista estruturada é um método que permite obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, que são elaboradas e realizadas com um grupo de pessoas pré-selecionadas pelo pesquisador. A padronização da entrevista é interessante, pois permite que elas sejam comparadas em conjunto, e, havendo diferenças, elas refletem as diferenças das respostas que foram dadas às mesmas perguntas e não às perguntas em si (Lakatos, 2003, p.197).

A análise das informações obtidas na entrevista foi conduzida de forma qualitativa, com o objetivo de identificar dificuldades recorrentes mencionadas pelos entrevistados que pudessem indicar desafios comuns enfrentados por outros na implementação do PJJ. As análises foram realizadas uma a uma e, em seguida, foram comparadas umas com as outras, possibilitando assim identificar e ratificar os apontamentos.

Assim, após a realização das entrevistas, bem como a análise dos dados coletados, foi realizado um levantamento dos principais apontamentos dos entrevistados, que foram transcritos para um questionário que foi aplicado para todos os inspetores escolares que não participaram das entrevistas e que atuam na SRE de

Montes Claros. Ao final foram aplicados 41 questionários, que é o número de inspetores que não foram entrevistados.

Com o intuito de facilitar a participação de todos os 41 inspetores na pesquisa, os questionários foram aplicados via Google Forms, pois esse formato era mais viável devido à rotina de atribuições dos inspetores. A aplicação de questionário online permitiu participação de maior número possível de inspetores.

A realização das entrevistas teve por objetivo levantar dados que demonstraram como foi a implementação do programa Jovem de Futuro na SRE/Montes Claros, quando buscou-se identificar se houve dificuldades enfrentadas pelos profissionais envolvidos e quais foram elas.

O questionário que foi construído após a análise dos dados coletados nas entrevistas e foi aplicado aos inspetores que não foram entrevistados, tendo por objetivo ratificar ou não as dificuldades apontadas nas entrevistas, que direcionaram a elaboração do Plano de Ação. As análises dos dados dos questionários foram realizadas tendo como parâmetro a quantidade de respostas em cada item, fomentando a construção de gráficos que ilustraram os principais apontamentos feitos pelos participantes da pesquisa.

É importante registrar que dos 41 inspetores para os quais o questionário foi encaminhado, obtivemos 29 respostas, o que se refere a aproximadamente 71% do total de inspetores públicos do questionário e 58% do total de inspetores que atuam na SRE de Montes Claros.

Para Lakatos (2003, p.201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Neste sentido, o questionário terá por objetivo verificar se os apontamentos realizados pelos profissionais entrevistados são ratificados pelos demais inspetores escolares que atuam no programa Jovem de Futuro.

Assim, a pesquisa do caso de gestão proposto foi fundamentada no estudo de documentos do programa Jovem de Futuro e no referencial bibliográfico que oferece subsídios teóricos para entendimento da ambiência do referido programa e na coleta de dados, que forneceu informações que ajudaram na compreensão do caso de gestão e na indicação de possíveis propostas que possam vir a serem realizadas.

3.5.1 Perfil dos participantes da pesquisa e análise dos dados coletados nas entrevistas

A análise dos dados constitui uma etapa muito importante da pesquisa, visto que nela será possível validar as hipóteses levantadas, dimensionar o problema, ajustar o enquadramento metodológico e ainda subsidiar sugestões para possíveis ações a serem desenvolvidas com o objetivo de sanear o problema proposto.

Segundo Gil (1999),

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Diante disso, esta seção tem por objetivo apresentar o perfil dos participantes da pesquisa e a análise dos dados. São apresentados o perfil dos inspetores que participaram da pesquisa nas duas etapas realizadas e depois o perfil dos gestores que somente foram entrevistados.

Para melhor organização dos dados, o perfil dos sujeitos será apresentado separadamente, enquanto a análise dos dados será apresentada paralelamente, tendo em vista que foram entrevistados Inspetores e Gestores. Ao final da análise, diante das informações da mesma natureza, realizamos algumas considerações das informações que foram pontuadas igualmente por ambos. Ponderamos sobre as informações coletadas frente ao que é estabelecido pelos protocolos do PJF.

Os entrevistados foram identificados por numeração, sendo para os inspetores escolares designados a nomenclatura “Inspetor” mais a numeração de 1 a 9 e os gestores identificados como “Gestor” 1 e Gestor 2. Assim, durante as análises apresentadas mais à frente, aparecerão a nomenclatura “entrevistado” mais seu número de identificação. Esse procedimento é importante para manter o sigilo da pesquisa e resguardar os entrevistados.

Lembrando que, conforme já anunciado na seção de metodologia, o modelo de entrevista escolhido foi o semiestruturado, tendo em vista a possibilidade de se obter mais informações dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas

presencialmente na SRE de Montes Claros com os inspetores, e nas escolas com os gestores. Cada entrevista foi realizada individualmente, em horário acordado previamente com o entrevistado, sendo que todas foram gravadas, e sua duração variou de 8 a 30 minutos. Posteriormente, foi realizada a transcrição e impressão das entrevistas, que subsidiaram as análises apresentadas a seguir.

3.5.2 Perfil dos inspetores escolares participantes da pesquisa

A pesquisa de campo teve a participação de 50 inspetores, sendo que nove inspetores escolares foram entrevistados e aos demais foi encaminhado o questionário, como detalhado na seção 3.5, que trata da proposta metodológica. Dos entrevistados, um atua como ponto focal do PJF na SRE de Montes Claros, e os demais (oito) atuam nas escolas, sendo que cada um representa um agrupamento de setores de inspeção escolar. Conforme explicado no capítulo descritivo, esses setores são conjuntos de escolas dos diversos municípios que pertencem à circunscrição da SRE de Montes Claros.

Os inspetores entrevistados representam 19% do total de inspetores que atuam na SRE de Montes Claros, sendo que, dos entrevistados, dois são contratados e sete são servidores de carreira (efetivos). É importante destacar que todos já atuavam na SRE de Montes Claros quando o processo de implementação do PJF foi iniciado.

Durante a coleta de dados, ficou evidenciado que os municípios que compõem os setores dos inspetores possuem diferentes peculiaridades. Entre eles, há municípios em que o acesso só é possível através de veículo oficial, pois não há linha de ônibus regular para a região. Ainda há outros que, apesar do acesso ser possível através de ônibus regular, ficam muito distantes da sede da SRE, e, em alguns casos, o trajeto pode chegar a oito horas de viagem, ou seja, a carga horária de um dia inteiro de trabalho.

Cabe ainda destacar que, dos inspetores que participaram da pesquisa, 51,7% atuam há mais de dez anos na função, 20,7% atuam entre 5 e 10 anos, e 27,6% atuam há até 05 anos. Além disso, 10% dos participantes são do sexo masculino e 90% do sexo feminino. Isso denota que os participantes da pesquisa já possuem

experiência na execução das atribuições de inspetor escolar. Destaca-se também que 72,4% dos inspetores atuavam na inspeção em 2019, quando o PJF foi implementado.

A formação dos inspetores é um dado relevante para a pesquisa, tendo em vista que a atuação no PJF, apesar de ser voltada para a gestão, envolve ações de planejamento pedagógico. Constatou-se na pesquisa que 82,8% dos inspetores que atuam na SRE de Montes Claros são formados em Licenciatura em Pedagogia, e 17,2% possuem licenciatura em outra área, com pós-graduação em Inspeção Escolar.

Outro dado muito importante para entender o perfil dos inspetores participantes da pesquisa é quanto à forma de ingresso na inspeção. Dos participantes, 63% declaram que são servidores efetivos, enquanto 37% são contratados. Essa informação indica que pode haver rotatividade de servidores, tendo em vista a considerável percentagem de contratados, o que afeta a execução das ações do programa, pois nem sempre o mesmo servidor será contratado no ano seguinte para acompanhar a mesma escola.

3.5.3 Perfil dos gestores entrevistados

Para a pesquisa de campo foram entrevistados dois gestores, de escolas estaduais que fazem parte da jurisdição da SRE de Montes Claros: um do sexo masculino e um do sexo feminino. Os gestores foram entrevistados com o objetivo de trazer uma visão, ainda que reduzida a esses contextos escolares, acerca de como a implementação do PJF foi recebida pelas escolas e de como a atuação do inspetor escolar no programa é vista pelos gestores das escolas. Os gestores entrevistados foram escolhidos por estarem a frente das escolas em que a pesquisadora atua.

É importante ressaltar que a pesquisa tem como foco a atuação do inspetor escolar frente às ações do PJF. Neste sentido, os dados referentes à atuação deste profissional trazem maiores informações sobre como se deu o desempenho dele no processo de implementação do programa, razão pela qual o número de inspetores entrevistados é maior do que o de gestores.

Cabe ainda destacar que os gestores entrevistados atuam nas escolas cujos dados e documentos foram coletados na fase inicial da pesquisa. Essas informações foram apresentadas no capítulo dois, em que foi descrito o caso de gestão.

Os gestores entrevistados apresentam um perfil semelhante: ambos são professores, sendo que um possui formação de bacharelado em Química com complementação pedagógica, e o outro possui licenciatura em Língua Portuguesa. Ambos atuam em escolas estaduais há aproximadamente 13 anos. Estão na função de Gestores Escolares, e, quando da implementação do PJF, atuavam como professores, e participaram do grupo gestor nesta função. Posteriormente, no ano de 2021, assumiram a gestão das escolas em que atuam, assim como a coordenação do programa em suas respectivas escolas, visto que o gestor é um dos membros da dupla gestora, que compõe o grupo gestor da escola em que atua.

As escolas em que os gestores entrevistados atuam estão localizadas em regiões periféricas do município de Montes Claros e atendem alunos que apresentam demandas diversas, que vão além das que se referem à aprendizagem, como demandas sociais e emocionais que requerem articulação com outros órgãos.

3.5.4 Análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas

Nesta seção, serão apresentados e analisados os dados sobre a implementação do PJF na SRE de Montes Claros, bem como o planejamento das ações, sua execução e seu monitoramento. Além disso, serão destacadas as dificuldades apontadas por gestores e inspetores em relação à operacionalização do programa.

3.5.4.1 Sobre a Implementação do Programa Jovem de Futuro na SRE de Montes Claros

Para melhor organização, as análises dos dados coletados através das entrevistas serão apresentadas paralelamente, visando apresentar as semelhanças e as divergências nas percepções dos entrevistados. As informações são apresentadas de acordo com os blocos de perguntas realizadas, na seguinte sequência: implementação do PJF, planejamento das ações do PJF e dificuldades enfrentadas.

Em relação às questões referentes à implementação do PJF, os entrevistados apresentaram em suas falas percepções parecidas sobre o processo no que se refere

ao conhecimento prévio do programa, à realização das capacitações e à dinâmica de apresentação do programa às escolas. Discorreremos sobre essas questões a seguir.

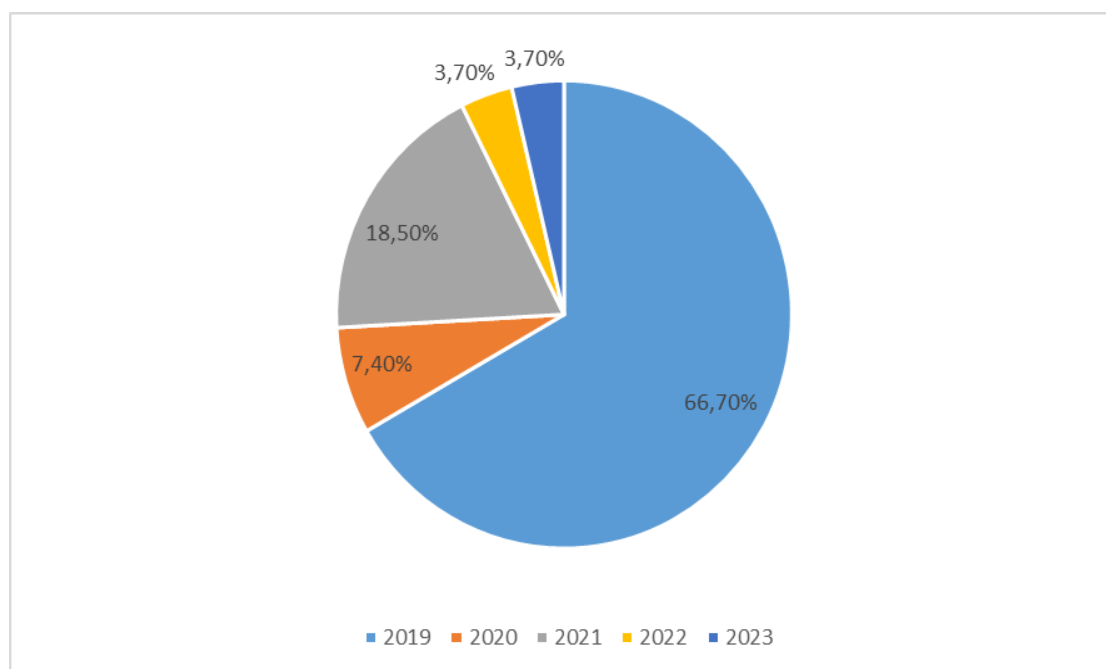
Os inspetores entrevistados em unanimidade informaram que tiveram conhecimento da existência do PJF quando foram convocados para participar da primeira capacitação presencial em Belo Horizonte no ano de 2019. Entre os entrevistados, dois declararam que, durante a primeira capacitação presencial, estavam em afastamento legal e só tomaram conhecimento da existência do programa quando retornaram.

Os dados coletados nos questionários apontaram que a maioria dos inspetores que atuam na SRE de Montes Claros conheceu o PJF na inspeção escolar, durante as capacitações do programa, que se iniciaram em 2019. Essa afirmação é ratificada por 93,1% dos participantes; somente 7,9% registraram que já conheciam o programa antes de ingressar na inspeção.

Diante disso, considerando que alguns inspetores participantes da pesquisa são contratados, pode-se deduzir que alguns tiveram contato com o programa em outro órgão ou esfera, uma vez que o PJF já foi implementado, em sua fase inicial, tanto em instituições da esfera privada quanto na pública municipal.

No que se refere à participação dos inspetores, os entrevistados relataram que a participação deles na implementação do programa teve início na capacitação ocorrida no ano de 2019. As opiniões apresentadas pelos entrevistados sobre o início do PJF na SRE de Montes Claros são diversas.

Gráfico 1 - Ano em que os inspetores começaram a participar da implementação das ações do PJF na SRE de Montes Claros



Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 1 ratifica a informação coletada nas entrevistas referente à participação dos inspetores na implementação das ações do programa. A maioria dos inspetores que atualmente atuam na SRE de Montes Claros participou das ações de implementação do PJF no ano de 2019. Em 2020, somente uma pequena porcentagem iniciou nas ações do programa, o que foi apontado nas entrevistas como inspetores que estavam em afastamento legal.

Diante disso, percebe-se que, do ano de 2019 para o ano de 2023, houve poucas mudanças no quadro de inspetores que atuam na SRE de Montes Claros, o que denota que os inspetores já possuem um conhecimento mais alicerçado da execução das ações do CDG.

Os gestores entrevistados compartilham das declarações dos inspetores, pois relataram que somente conheceram o programa quando de sua implementação, no momento em que foram convidados para compor o grupo gestor como professores, visto que na época da implementação do programa eles não atuavam na gestão.

A partir dos dados das entrevistas, constatou-se que dos inspetores entrevistados dois destacaram que ficaram muito entusiasmados com o programa, um

relatou que a participação foi tranquila e dois disseram ser um grande desafio participar da implementação do programa. Na capacitação inicial, uma entrevistada declarou que estava em afastamento legal. Os registros das entrevistas a seguir corroboram com essa colocação. “A implementação do programa foi um desafio muito grande pra gente na época. Foi um desafio muito grande tanto pra gente se apropriar daquilo, como para a gente implementar nas escolas” (Inspetor 5, 2024).

Bom, inicialmente eu e toda a equipe da SRE ficamos muito animados e com muita expectativa na implementação do programa, porque ele chegou assim, com uma ideia boa, entendíamos que naquele momento era realmente uma coisa boa que veio para ajudar a escola” (Inspetor 1, 2024).

Em relação às declarações dos entrevistados sobre a participação na implementação do PJF, foi possível perceber que eles têm percepções divergentes, pois as respostas variam de “entusiasmo e animação” a “desafio muito grande”, e até mesmo à menção d a temática tratada, sem exposição de sua percepção individual sobre a implementação do PJF. Os entrevistados que relataram entusiasmo demonstraram durante suas falas uma certa desmotivação em relação ao PJF, como se as expectativas em relação ao programa não tivessem sido correspondidas.

Entre os gestores também é possível verificar que as opiniões divergem: o Gestor 2 (2024) relatou que “veio a implementação, essa ideia que foi implantada pela SEE, pela parceria com o Unibanco, foi tudo explicado desde o início”, enquanto o Gestor 1 (2024) relatou que “não me lembro de ter tido uma reunião explicando sobre o programa, a gestora me chamou e falou que tinha o programa e que iria colocar meu nome”.

No entanto, ambos os gestores entrevistados afirmaram que o PJF tem contribuído para ações que a escola desenvolve, pois permite a sistematização de projetos que a escola já desenvolvia. Eles destacaram ainda que através do PJF é possível acompanhar os resultados por bimestre, sendo possível fazer uma previsão das ações a serem executadas. A fala do Gestor 1 ilustra bem essa as colocações:

Contribui porque a gente tem uma resposta a cada bimestre. Nós temos essa reposta através de gráficos que são analisados, então isso é importante porque é algo visível e palpável que a gente vê e pode analisar, verificar onde que a gente tá com problemas graves, pra gente tentar corrigir e melhorar. (Gestor 01, 2024).

Através das afirmações dos gestores entrevistados é possível perceber que a implementação do PJF, na visão deles, trouxe benefícios no que tange ao planejamento e à sistematização das ações que a escola realiza.

Essas afirmações podem demonstrar que cada inspetor e ou gestor recebeu o programa com uma visão muito individual. Essa forma de receber o programa pode afetar no desenvolvimento das ações por ele executadas, mas essa é uma análise que realizaremos mais à frente; essa hipótese pode ser confirmada ou não na aplicação do questionário.

As informações dispostas no capítulo três da pesquisa, que apresenta o referencial teórico e traz registros dos documentos oficiais do IU que relatam sobre a implantação e implementação do PJF, podem demonstrar que a forma escolhida para efetivar as ações do programa contribuíram para que o programa fosse recebido pela equipe de inspetores com um pouco de ceticismo, uma vez que todos os registros dos relatórios do IU apontam que não houve participação dos profissionais que executariam as ações durante as discussões que antecederam a implementação do PJF.

Conforme foi postulado no referencial teórico, os registros constantes do Relatório Jovem de Futuro (2019), que tratam da implementação do PJF em Minas Gerais, apontam que não houve participação dos atores envolvidos na execução do PJF, nas etapas que antecedem a implementação de uma Política Pública.

Neste sentido, rememoro aqui os estudos de Condé (2020) referentes às etapas de implementação de uma política pública. O autor destaca que a implementação da política “é a hora de verificar o quanto a política é crível, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas” (Condé, 2020, p. 91).

Analisando a participação do inspetor escolar enquanto profissional ACG, como um alguém que atua diretamente na implementação da política e cuja atuação pode sofrer influências da forma como a política foi gerada dentro do estado e da instituição em que ele atua, pode-se entender aqui que a falta de entusiasmo de alguns entrevistados é fruto da falta de participação deles no desenho da política.

Dos inspetores entrevistados, somente um declarou que sua participação na implementação do PJF foi tranquila. Os outros oito declararam que houve dificuldades,

que a capacitação não foi suficiente para que entendessem a dinâmica pedagógica do programa, mas que mesmo sem ter segurança sobre o funcionamento do programa realizaram a capacitação das escolas.

Essa é uma informação muito importante, que apresenta uma condição de realização da implementação do PJF que interfere diretamente na forma como o programa foi apresentado na escola. Tendo em vista que o ACG é o agente que apresentou o programa para a escola, a falta de segurança dele no desempenho desta função pode implicar na forma como a escola recebeu o PJF.

Neste sentido, a afirmação de Condé (2020), referente à implementação de políticas públicas, aponta para o risco de não ter havido envolvimento dos inspetores nas etapas que antecederam a implementação. O autor, em seus estudos sobre o Ciclo de Políticas, por repetidas vezes destacou a importância de se considerar as características das instituições e estabelecer diálogo com os atores envolvidos em na implementação.

Segundo Condé (2020, p.87), é na formulação da política “que se deve considerar pesquisas educacionais, consultas a especialistas, diálogo com professores, pais, estudantes e administradores escolares e a formulação de propostas políticas concretas”.

Em relação às capacitações oferecidas, os entrevistados relataram que eram focadas na sistemática de funcionamento do Circuito de Gestão, sendo apresentadas as etapas do circuito, o sistema SIGAE e como os inspetores deveriam fazer a implementação do programa nas escolas.

Conforme os dados coletados no questionário, 64% dos inspetores declararam ter participado da capacitação de Planejamento, 48% declararam participação também da capacitação de Execução e Monitoramento, ambas realizadas no ano de 2019, e 44% declararam ter participado de uma atualização realizada no ano de 2023. Diante dos dados, pode-se inferir que não houve capacitação para a realização da SMAR, que é a última etapa do CDG. Além disso, nem todos os inspetores que atuam na SRE atualmente participaram de todas as capacitações oferecidas, o que pode estar relacionado à rotatividade dos inspetores que não ocupam cargo efetivo, como já falado anteriormente.

Do total de entrevistados, oito consideraram que as capacitações foram suficientes para entendimento da sistemática do Circuito de Gestão; três destacaram

que as capacitações não foram suficientes, que houve dificuldades no entendimento e que o formato do programa causava estranheza. Trarei a seguir alguns trechos das entrevistas para ilustrar essa análise.

Eles fizeram essa capacitação desde o início, explicando como seria o programa, como ele funcionaria, até mesmo a questão informatizada computadores, a gente trabalhou tudo desde o início, até como ele seria implantado e como a gente iria fazer essa disseminação nas escolas. (Inspetor 2,2024).

Esse primeiro treinamento de uma semana, realmente recebemos muito conteúdo, no entanto a gente teve muita dificuldade em estar assimilando esse conteúdo depois...nós precisamos de várias outras capacitações, inclusive de estudos internos entre nós mesmos aqui, fora da gerencia da secretaria (Inspetor 5, 2024).

Em relação ao conteúdo das capacitações, as afirmações dos entrevistados sobre estas terem sido suficientes não foi confirmada pelos inspetores que responderam ao questionário; a maioria considerou que as capacitações não foram suficientes para a sua atuação como ACG. Apresentamos a seguir um gráfico com os dados coletados relacionados ao conteúdo das capacitações.

Gráfico 2 - Percentual de inspetores que acham que as capacitações foram suficientes para a atuação do ACG nas escolas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 2 apresenta como os inspetores participantes da pesquisa perceberam os conteúdos das capacitações do PJF a eles oferecidas: somente 14,3% consideram que as capacitações foram suficientes para a sua atuação como ACG. Os dados apontam que a maioria dos inspetores não considera que os conteúdos das capacitações foram suficientes para sua atuação, ratificando o que foi afirmado por alguns dos entrevistados quanto a sentirem dificuldades para atuarem com as ações do programa.

Sobre as formações, o que ainda se percebe nas falas dos entrevistados é que essas tinham o foco no cumprimento dos protocolos e nos registros a serem realizados no sistema SIGAE, não havendo um direcionamento relacionado ao caráter pedagógico das ações. Essa é uma questão relevante, visto que, durante o levantamento de dados para o caso de gestão, foi apontada a dificuldade de alguns inspetores em atuarem diretamente com ações pedagógicas nas escolas, e, nas entrevistas, alguns pontuaram essa dificuldade.

Dando continuidade à análise das entrevistas, relataremos como os entrevistados percebiam as consequências da inclusão da função de ACG na rotina da inspeção escolar. Do total de entrevistados, dez responderam que a inclusão da função de ACG sobrecarrega o inspetor; somente um relatou achar tranquilo. Este inspetor apresentou em todas as suas respostas a mesma postura: não mudou suas respostas, sempre buscou manter um certo distanciamento do assunto, e não fez nenhuma crítica ou elogio ao PJF. As respostas foram curtas e objetivas, o que o diferencia dos demais, que demonstraram interesse em falar do assunto.

Sobre as consequências da inclusão da função de ACG ao inspetor escolar, destaco a fala do Inspetor 5, 2024:

Mudou a nossa dinâmica de trabalho por completo, nós que trabalhávamos muito voltado para o administrativo, o nosso trabalho no pedagógico, ele existia de uma forma um pouco mais parcial e a partir deste momento a gente ter que parar a nossa demanda para poder se apropriar disso e voltar para esse trabalho totalmente diferente do rotineiro (Inspetor 5, 2024).

Percebe-se que, de forma geral, os entrevistados entendem que as capacitações foram realizadas de forma mais técnica, e a atuação no programa é mais

pedagógica, o que demonstra divergência entre o que foi apresentado na capacitação e o que os inspetores perceberam como necessário para a atuação no programa.

Essa colocação dos inspetores entrevistados vai ao encontro aos estudos das autoras Cossio, Scherer e Lopes (2020), que em relação às Consultorias Educacionais destacaram que o resultado desejado para as ações propostas às escolas implica em condições adequadas para realização destas ações e que as condições reais das escolas são opostas às desejadas.

Trazendo para a realidade apontada pelos entrevistados, pode-se entender que o IU não considerou as reais condições dos inspetores escolares para a implementação do PJF, já que não ofertou capacitações que os deixassem seguros para sua atuação enquanto profissional ACG, e isso, conforme já destacamos, afeta diretamente a implementação da política.

Os entrevistados ainda destacaram que atuação de rotina dos inspetores era mais focada no administrativo. Implementar o PJF trouxe dificuldades, tendo em vista a necessidade de atuar em uma área em que havia pouco direcionamento de ações antes do PJF, o que exige formação pedagógica.

O que se pode notar pelas entrevistas é que os inspetores entendem que a atuação nas ações de rotina da inspeção escolar antes do PJF não exigia deles um desempenho focado no pedagógico. No entanto, após a implementação do programa, a atuação do ACG exigiu dos inspetores atenção para o desenvolvimento das ações pedagógicas das escolas, sem que houvesse uma capacitação específica para isso, visto que os entrevistados foram unânimes em declarar que as capacitações eram de cunho técnico e não havia planejamentos pedagógicos das ações.

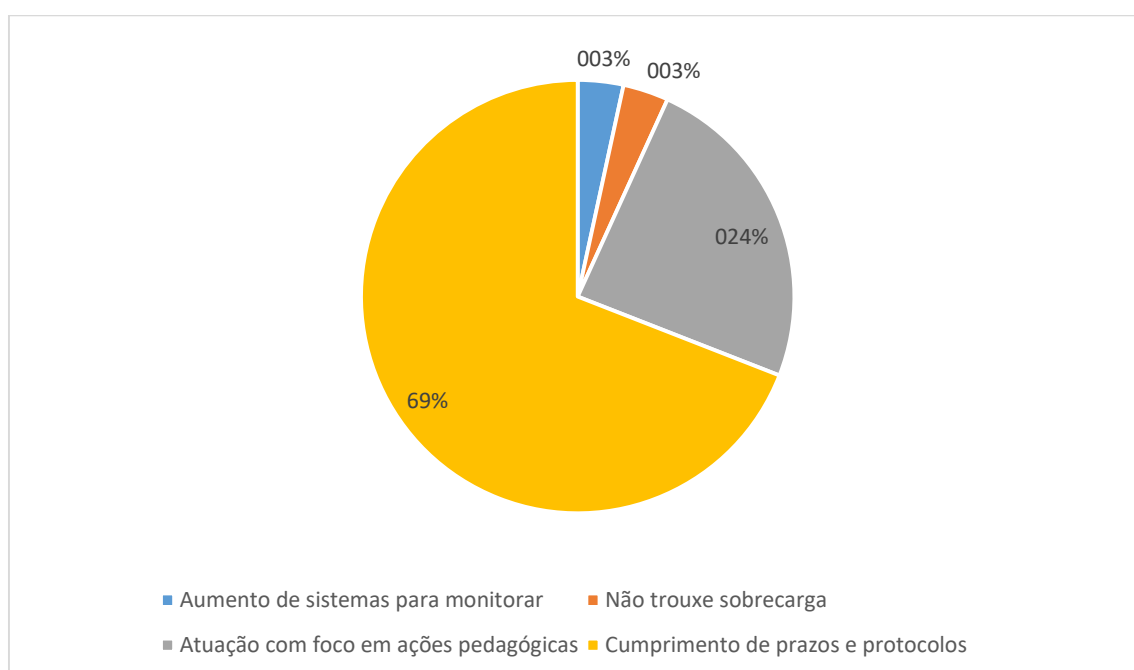
Muitas foram as justificativas apresentadas pelos entrevistados para explicar a sobrecarga trazida pelo PJF ao inspetor escolar. Entre elas destacam-se as inúmeras demandas que já fazem parte das atribuições do inspetor escolar, os prazos fixos para realizar as ações do programa, e seu foco pedagógico – enquanto historicamente o inspetor atua mais no administrativo, que é a área que demanda mais ações.

Essas são algumas justificativas que foram apresentadas como hipótese no capítulo dois, que traz a descrição do caso de gestão. São hipóteses que em parte apresentam confirmação, já que somente 9 inspetores, dos 50 que atuam na SRE de Montes Claros, participaram das entrevistas. No entanto, esses posicionamentos,

ainda que de uma parte dos sujeitos da pesquisa, demonstram que a sobrecarga de fato existe e que podem ser realizadas ações para melhoria.

Para confirmar essa análise, no questionário aplicado aos inspetores foi perguntado sobre a inclusão da função de ACG nas suas atribuições, o Gráfico 3 apresenta as respostas obtidas.

Gráfico 3 - Sobre a inclusão da função de ACG na rotina de atribuições do Inspetor Escolar



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Neste cenário, verifica-se que a sobrecarga, em uma análise geral, é percebida por 96,6% dos inspetores participantes da pesquisa, o que demonstra a necessidade de se propor ações que possibilitem melhorias para a atuação do inspetor escolar enquanto profissional ACG.

Esses dados remetem à reflexão proposta no referencial teórico, em que Condé (2020, p.87) afirma que na implementação de uma política pública “se deve considerar pesquisas educacionais, consultas a especialistas, diálogo com professores, pais, estudantes e administradores escolares e a formulação de propostas políticas concretas”.

Diante disso, pode-se depreender que os dados apresentados sobre a inclusão da função de ACG na rotina do Inspetor Escolar revelam algumas tensões e possíveis limitações dessa atribuição dentro do processo de atuação desse ator na implementação do PJF. Isso pode ser consequência da não participação desse ator no processo de implementação da política.

Assim, os dados demonstram que a inclusão da função de ACG na rotina do Inspetor Escolar aponta para um foco na burocracia, com pouco destaque para a dimensão pedagógica dessa atuação quando da implementação das ações do PJF. Além disso, pode-se verificar um possível desalinhamento entre o que a função de ACG poderia oferecer, em termos de acompanhamento da gestão educacional de forma mais integral, e as limitações observadas na realização das práticas de monitoramento pedagógico.

3.5.5 Sobre o Planejamento das ações do programa Jovem de Futuro

O desenvolvimento de ações de qualquer fim requer planejamento prévio que visa assegurar o maior sucesso do que será executado. Conforme Santos (2020):

Uma vez que se pretende obter resultados positivos, é preciso ter uma prática condizente que leve a tal ponto, e, definitivamente, não se faz isso sem antes pensar na própria prática educativa, e sem vê-la como o meio para o qual se promove mudanças sociais (Santos, 2020, p.2).

Neste sentido, considerando a importância do planejamento para que se obtenha resultados positivos nas ações executadas, os inspetores entrevistados foram questionados sobre o planejamento das ações do programa Jovem de Futuro, cujas análises das respostas serão apontadas a seguir.

Cabe destacar que os protocolos do circuito de gestão preveem que o ciclo de cada ano deve ser iniciado com a etapa de planejamento, na qual o ACG orientará o grupo gestor quanto à criação do plano de ação, conforme já apresentado no capítulo 2. Nesta etapa, de cunho predominantemente pedagógico, serão discutidas as ações que a escola executará durante o ano, tendo como base o que se realizou no ano anterior e os resultados alcançados. Somente após essa etapa inicial é que começam os registros pela escola no sistema SIGAE.

No que se refere ao planejamento geral das ações do circuito de gestão, os entrevistados em sua totalidade relataram que o planejamento já vem praticamente pronto da secretaria. As ações são estabelecidas no protocolo orientador e no calendário bimestral da inspeção escolar, bem como no calendário do CDG que é repassado as escolas. Destacaram ainda que a inspeção faz o “repasso” às escolas.

As falas dos inspetores entrevistados remetem a um planejamento engessado, com caráter de repasse de informações. Não houve pelos entrevistados nenhuma menção à discussão de ideias ou mesmo apresentação de sugestões que estivessem fora dos protocolos já encaminhados pela secretaria e Instituto Unibanco. Ratifico essa colocação pela fala do Inspetor 9:

Olha, o processo, ele é, na minha opinião, engessado, ele vem direcionado a pessoa na superintendência, eu diria mecanizado, é pra fazer isso e isso, e a pessoa da superintendência que é o foco marca as reuniões da mesma forma como ele já vem estipulado pela secretaria, repassa para os inspetores, que por consequência repassam para as escolas. Eu fico com a sensação que é algo para cumprir protocolo (Inspetor 9, 2024).

Sobre a forma pela qual ocorre o planejamento das ações do PJF na SRE de Montes Claros, os dados coletados no questionário divergem um pouco das declarações postas pelos entrevistados. 55,2% responderam que é caracterizado como um repasse de protocolos, 37,9% como alinhamento de ações a serem executadas, e 6,9% como ações pedagogicamente planejadas.

No entanto, é perceptível pelos dados coletados que predomina entre os participantes da pesquisa a percepção de que o planejamento é caracterizado como repasse de protocolos. Levando em conta que os que responderam que o consideram como alinhamento de ações não optaram por caracterizá-lo como “ações pedagogicamente planejadas”, podemos inferir que a maioria entende que é um repasse de ações a serem executadas.

Os gestores entrevistados, por sua vez, apresentaram percepções divergentes sobre o planejamento das ações do PJF. O Gestor 1 afirmou que “o planejamento é direcionado, dentro do que é proposto pela Secretaria e Unibanco, a gente tem que montar o nosso plano de ação”. O Gestor 2 declarou que “não é engessado, não vem uma orientação definida do que pode ser feito não, é uma conversa mesmo com toda equipe escolar”.

A afirmação do Gestor 2 pode ser ratificada pelos protocolos do CDG, que apresenta na etapa de planejamento um passo a passo, para que a escola realize o diagnóstico dos problemas por ela enfrentados, bem como suas principais causas, e proponha ações para sanar ou reduzir tais problemas.

A fala dos inspetores vai ao encontro com a fala do Gestor 1 no que se refere ao “engessamento” do planejamento, e que é ratificada pelos Protocolos do CDG, tendo em vista que os protocolos apresentam um mapa estratégico onde estão dispostos os objetivos estratégicos e projetos prioritários que devem ser observados na escola na construção do plano de ação.

Em geral, as capacitações foram caracterizadas como repasse de protocolos, como conteúdos engessados, direcionados e mecanizados. Todos esses apontamentos indicam formas de gestão que impactam negativamente na autonomia da gestão escolar.

Frente a esse cenário, é preciso rememorar a afirmação de Balduino (2019) sobre a atuação do Terceiro Setor nas instituições educacionais, quando a autora afirma que “esse modelo de gestão interfere no planejamento e nos processos participativos e, em consequência, compromete a autonomia da gestão escolar, característica fundamental para uma gestão democrática” (Balduino, 2019, p.13).

Essa colocação da autora muito se relaciona com os apontamentos dos participantes da pesquisa, considerando que o IU é uma instituição do terceiro setor. A forma como as capacitações foram percebidas pelos inspetores confirma o que foi postulado pela autora no que se refere à forma de atuação das instituições que compõem o terceiro setor e suas consequência na gestão escolar e democrática.

Assim, pode-se entender que o PJF permite que os inspetores e a escola tenham autonomia para executar e propor suas ações, mas é uma autonomia limitada, pois as ações devem contemplar os objetivos e projetos já propostos pela SEE/MG.

Diante dessas afirmações, em relação aos gestores percebe-se que eles têm uma percepção diferente quanto ao planejamento das ações do PJF. No caso do Gestor 1 a própria percepção pode ser um limitador do que pode ser realizado, visto que ele pode se limitar a realizar somente o que prevê o mapa estratégico, ao invés de pensar sua proposta de ação para além do que é solicitado, expandindo suas ações.

Os inspetores entrevistados afirmaram por unanimidade que ocorre a organização das ações do PJF na SRE de Montes Claros. No entanto, divergiram quando questionados sobre o planejamento dessas ações do circuito de gestão na SRE de Montes Claros. Dois deles afirmaram que atualmente não têm visto esse planejamento por parte da SRE de Montes Claros; outros sete afirmaram que o planejamento ocorre através de reunião de repasse de informações de acordo com o calendário do circuito. Ainda destacaram que essa reunião é realizada pelo grupo gestor da regional. Um destacou que não tem conhecimento de como a SRE planeja as ações do programa a nível regional e um respondeu que é “tranquilo,” denotando não perceber dificuldades no planejamento das ações.

Analisando as repostas, pode-se observar que não há um planejamento efetivo das ações que serão executadas pelos inspetores nas escolas da regional, mas sim um repasse das ações que devem ser por eles executadas, bem como os prazos em que devem ser executadas. O Inspetor 3 deixa isso bem claro em sua resposta: “ Ultimamente, não tenho visto por parte da SRE esse planejamento não, no máximo faz a reunião de RGI (Reunião de Gestão Integrada), que é de responsabilidade da SRE e passa pra gente as pautas das visitas da inspeção escolar” (Inspetor 3, 2024).

Ao analisarmos as falas dos entrevistados, nota-se que dois deles se referiram ao planejamento no momento atual, ultimamente e atualmente, o que indica que já houve um planejamento diferente das ações do PJF na SRE. Um dos entrevistados chegou a mencionar que “Haviam (*sic*) estudos internos, eu diria que eram organizados por nós inspetores mesmo, por causa da necessidade de se apropriar mais daquilo” (Inspetor 5, 2024).

Sobre o planejamento, ainda destacamos que, dos inspetores entrevistados, quatro declaram que ele é realizado coletivamente sobre forma de repasse de protocolos; dois registraram que já houve alinhamento de ações e três informaram que o planejamento acontece de forma individual. Esses dados denotam que as percepções dos inspetores sobre o planejamento das ações do PJF na SRE de Montes Claros são bem distintas.

As falas das inspetoras 7 e 2 corroboram essa análise, “eu não vejo o grupo parando atualmente para fazer esse planejamento não, eu acho que, na verdade a gente compartilha matérias e acontecem reuniões técnicas, quando tem essa

proposta no calendário” (Inspetor 7, 2024). “O planejamento sempre tem, eu mesmo, no meu caso, a gente faz o planejamento, as vezes em grupo, as vezes com o colega que tem mais proximidade ou as vezes individualmente” (Inspetor 2, 2024).

Destaco, ainda, a fala da Inspetora 9, que declarou “na minha opinião ele é engessado, ele vem direcionado a pessoa da superintendência que é o foco, e a pessoa marca a reunião e repassa para os inspetores, que por consequência repassa para as escolas (*sic*)” (Inspetor 9, 2024).

Diante disso, pode-se perceber que há disparidade nas percepções dos inspetores sobre a realização do planejamento das ações, sendo inclusive desconsiderado o caráter do planejamento quando alguns afirmam que é um repasse de informações.

Ainda sobre o planejamento das ações do programa Jovem de Futuro, os entrevistados apontaram como entendiam que este deveria ocorrer, sendo destacado por todos que o setor pedagógico da SRE deveria ter maior envolvimento nas ações do programa.

Essa colocação foi confirmada na aplicação do questionário, quando 82,8% dos participantes responderam que entendem que o planejamento das ações do PJF deveria ser realizado em parceria com o setor pedagógico da SRE. Assim, a maioria dos inspetores sente necessidade da participação dos analistas educacionais que atuam na área pedagógica da regional, o que pode remontar à dificuldade de atuar no pedagógico, questão já apontada anteriormente nesta análise.

Dos entrevistados, quatro não manifestaram insatisfação quanto ao planejamento; sete acham que o planejamento das ações se concentra em uma equipe muito pequena e acham que seria importante haver um planejamento coletivo das ações, com a participação de todos os inspetores e dos analistas pedagógicos da SRE. As falas a seguir, das inspetoras 5 e 9, ilustram essa colocação.

Olha, a gente tem sim, a gente tem um planejamento aqui dentro da superintendência, então no início do ano a gente em reuniões da superintendência voltadas para isso, é sempre... inicia com a construção do plano de ação, e aí, como a gente já se apropriou bastante, o planejamento, ele já virou assim, parte do nosso trabalho. (Inspetor, 5,2024)

Uma reunião com os inspetores só para isso, só para desenvolver esse planejamento, porque com essa reunião seria possível captar dos inspetores as experiências, os contextos, as características de cada escola, de cada contexto, deveriam (*sic*) preponderar nesse

planejamento. É lógico que não conseguiria atender as diferenças de todos os municípios, mas algo que se aproximaria do que tem mais em comum. (Inspetor 9, 2024).

Partindo da afirmação do Entrevistado 9, ratifica-se o que já foi trazido pelos inspetores entrevistados nas questões anteriores, de que não há de fato um planejamento das ações que serão executadas, mas um repasse de protocolos. Essa é uma reflexão importante, à qual Libâneo (2017) se refere enquanto planejamento de ensino, mas que, ao ser trazida para a realidade da implementação do PJJ, podemos considerar a fala do autor pertinente. Isso porque ele se refere também a considerar vivências e experiências dos atores envolvidos no planejamento.

No planejamento de ensino deve aparecer a incorporação das práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano e em suas interações no trabalho e na vida social em geral. É nessas práticas que se manifestam a diversidade social e cultural, as redes de conhecimento, os diferentes valores, as experiências e vivências, que precisam ser objeto de reflexão dos alunos pelo uso dos conceitos teóricos (Libâneo, 2017, p.380).

Neste sentido, considerando que os inspetores escolares têm sua atuação nas escolas e nos processos educativos por elas desenvolvidos, que são sujeitos que atuam para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que o planejamento das ações do PJJ na SRE, conforme os entrevistados, não têm sido desenvolvido de acordo com as peculiaridades das escolas atendidas pela regional.

Ainda sobre o planejamento das ações na regional, foi destacado pelos inspetores entrevistados que ocorre um planejamento mais individual e que os próprios inspetores compartilham entre si estudos e materiais por eles criados. Luckesi (2014) afirma que “A atividade de planejar é uma atividade coletiva, desde que o ato de ensinar na escola, hoje é um ato coletivo” (Luckesi, 2014, p. 148).

Os protocolos de gestão não trazem orientações específicas sobre planejamento coletivo das ações, mas fazem referência à formação de grupos de estudos e análise de outras experiências (Instituto Unibanco, 2019).

Diante de todas as apontamentos das entrevistas, dos estudos dos autores trazidos e do disposto no protocolo do CDG, entende-se que o planejamento coletivo é necessário para que haja uma troca de experiências e para que se vislumbre maiores possibilidades de desenvolvimento das ações.

3.5.6 Sobre a Execução e o Monitoramento das ações

Nesta seção, serão analisadas as repostas às questões referentes ao processo de execução e monitoramento das ações do programa Jovem de Futuro.

Os entrevistados foram unânimes em registrar que o monitoramento das ações do PJF é realizado por meio das visitas técnicas, que são realizadas on-line ou presencialmente, de acordo com o cronograma estabelecido pela SEE/MG e Instituto Unibanco, e que é repassado ao serviço de inspeção escolar ao início de cada ano.

Todos os inspetores entrevistados disseram que o monitoramento é realizado durante a visita técnica. Três deles afirmaram que na visita técnica de Sistemática de Monitoramento de Avaliação do Resultados (SMAR) é feita a avaliação dos resultados e dos efeitos das propostas. O Inspetor 9 destacou que “é muito difícil fazer esse monitoramento nas outras visitas que a gente precisa fazer, por causa da demanda de serviço da inspeção que é muito grande” (Inspetor 9, 2024).

O fato de somente realizarem o monitoramento das ações do PJF durante as visitas técnicas ficou muito evidente nas entrevistas, visto que todos os inspetores entrevistados informaram que não o realizam nas visitas de rotina, mas somente nas datas previstas no cronograma de ações do programa, o que demonstra que não há acompanhamento do andamento das ações, mas somente dos resultados na realização das VTs.

Por sua vez, os protocolos do CDG estabelecem que as VTs são encontros que ocorrem periodicamente entre o profissional ACG e os membros do grupo gestor, nos quais trata-se de conteúdos específicos, definidos de acordo com cada etapa do circuito e nos protocolos que orientam a implementação do circuito nas escolas (Instituto Unibanco, p.29, 2019).

Ao refletir sobre essa informação do protocolo, pode-se entender que ao se referir à realização das VTs como periódica, subentende-se que existe um período já definido para esse acompanhamento, o que não exigiria dos inspetores acompanhamento para além das VTs. Assim, é possível inferir que os inspetores que somente acompanham as ações durante a realização das VTs cumprem os protocolos, e aqueles que acompanham em visitas regulares, mesmo que somente informalmente, vão além dos protocolos e oferecem maior suporte ao gestor.

É relevante destacar que dos inspetores que responderam ao questionário, 27,6% consideram que o monitoramento realizado durante as VTS é muito pouco suficiente para o acompanhamento das ações. Além disso, 51,7% o consideram pouco suficiente. Esses dados denotam que os inspetores entendem que, para melhor acompanhamento das ações do PJF, seria necessário realizar essa ação em outros momentos, e isso ratifica a impressão deixada pelos entrevistados que demonstraram ir além do que está previsto nos protocolos na realização desse monitoramento.

Contudo, é importante apresentar o que os Gestores entrevistados apontaram o monitoramento realizado pelos inspetores é constante, sendo frequentemente questionado pelo inspetor sobre o andamento das ações, no entanto, ressaltaram que o acompanhamento formal é só durante a visita técnica, que nas visitas regulares são dados lembretes relacionados ao PJF. O Gestor 1 trouxe uma fala em que fica muito claro esse acompanhamento,

Não reunião formal, mas sim, dentro dos alertas. Vocês estão verificando se está dando certo? Estão verificando se está ocorrendo? Eu acredito que sim. Mas o que é certinho mesmo são os que está previsto no programa, que vem, que é reunião mais demorada, que a gente senta somente para falar disso, são as reuniões já programadas dentro do programa (Gestor 01, 2024).

De acordo com as informações prestadas pelos gestores entrevistados, percebe-se que os inspetores procuram ter conhecimento de como estão sendo desenvolvidas as ações do PJF, mesmo fora das visitas técnicas previstas no calendário do circuito de gestão, o que demonstra que mesmo informalmente os inspetores acompanham as ações do PJF.

Os inspetores entrevistados, em sua totalidade, demonstraram nas entrevistas que entendem que a atuação deles contribui de forma positiva para o desenvolvimento das ações do PJF nas escolas. Eles destacaram algumas impressões que eles têm da sua atuação, como destaca o Inspetor 6:

Eu acho que quando o inspetor demonstra que ele analisa o plano de ação, que ele abre, que ele vê como a escola está alimentando essas ações, que penso que consigo perceber que a escola tem um maior engajamento mesmo. Quando o próprio inspetor abre o SIGAE junto e faz esse monitoramento e pergunta o que a escola precisa melhorar. Eu acho que o envolvimento, o engajamento do inspetor faz sim toda diferença (Inspetor 6, 2024).

Outra importante informação sobre a influência que a atuação do inspetor exerce sobre o desenvolvimento das ações do PJJF nas escolas veio de uma colocação do Inspetor 7, que destacou: “Eu acredito que as escolas, elas confiam muito no trabalho do inspetor, e assim, eu acredito que a reflexão que a gente leva contribui para o envolvimento e mobilidade da equipe” (Inspetor 7, 2024)

Ainda sobre a visão que o inspetor tem sobre a influência de sua atuação no desenvolvimento das ações do programa pela escola, uma fala do Inspetor 5 merece destaque pois traz uma colocação que demonstra que a forma como o inspetor apresenta o programa e as análises realizadas influenciam na visão que a escola tem do programa e dos processos.

Eu entendo que o inspetor tem um papel fundamental nesse envolvimento da escola, porque a forma como a gente entrega essa demanda, a gente pode ter um retorno negativo. Quando a gente chega lá na escola sentindo que esse trabalho é pesado, a gente não tem uma pro atividade (*sic*) deles, uma boa vontade. Então, precisa sim, que o inspetor chegue de uma forma positiva, mostrando que esse trabalho é importante (Inspetor 05, 2024).

As declarações dos gestores entrevistados, por sua vez, confirmam a percepção dos inspetores, visto que os gestores destacaram que acreditam que os inspetores contribuem muito para a implementação das ações do programa. Os gestores afirmaram que os inspetores trazem uma visão mais ampla, de fora da escola. A fala do Gestor 2 corrobora com essas colocações,

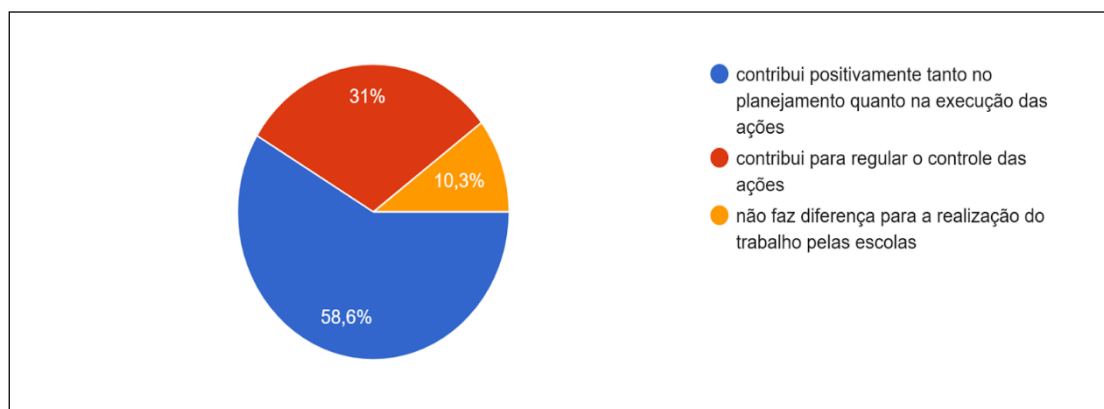
Nós temos o conhecimento do espaço, o conhecimento do regional, e ela traz a experiência do mais amplo, ele tem a experiência de saber como está acontecendo nas outras escolas, nos outros ambientes, e fala ali funcionou assim, vê se aqui também funciona. Então, assim, a gente tem uma certa visão e uma visão mais ampla contribui para aquele espaço, buscando melhoria para aquele espaço. Então essa visão, ela tem, ela tem o conhecimento e ela nos oferece esse conhecimento para gente (Gestor 2, 2024).

Nota-se que os gestores entrevistados confiam no trabalho que o inspetor realiza em sua escola, visto que afirmam que a visão que ele tem agrega ao trabalho da escola, pois traz amplitude quanto ao que pode ser realizado.

Essa percepção dos entrevistados quanto à importância da atuação do inspetor frente à execução das ações enquanto profissional ACG foi confirmada pelos

demais inspetores participantes da pesquisa na aplicação do questionário, podendo ser verificada no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Como os inspetores avaliam a contribuição de seu trabalho no desenvolvimento das ações do PJF



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nota-se que a maioria dos inspetores (89,7%) entende que sua atuação contribui de alguma forma para o desenvolvimento das ações do programa nas escolas. Diante disso, é possível perceber a grande relevância que o inspetor escolar em sua atuação, enquanto ACG, exerce sobre a forma como a escola vai desenvolver seu plano de ação, na forma como a escola vê o PJF e, ainda, se haverá engajamento da equipe ou não, se consideram o programa como sendo algo positivo ou negativo para a escola.

Sob esse prisma, remeto à fala de Vergara (2007) sobre liderança, a qual apresentei no capítulo 2,

é a competência de alguém em exercer influência sobre indivíduos e grupos, de modo que tarefas, estratégias, missões sejam realizadas e resultados sejam obtidos. Os ingredientes que compõem essa competência estão na aprendizagem contínua (Vergara, 2007, p.63).

Neste contexto, e partindo da fala de Vergara (2007) e das informações coletadas nas entrevistas, é preciso pensar o quão importante é o papel do inspetor enquanto profissional ACG. Ele é o influenciador direto na implementação e execução das ações do PJF, é ele quem traz a motivação inicial para o grupo gestor e apresenta uma visão diferente de como as ações podem ser executadas.

A partir da fala de Vergara (2007), ainda se pode refletir que a capacitação de um líder é crucial para a continuidade do sucesso de suas ações, visto que o autor destaca que “a competência do líder está na aprendizagem contínua” (Vergara,2007). Tal afirmação remete diretamente à importância das capacitações dos profissionais ACGs para a execução das ações do PJF, visto que eles são vistos como líderes pelos gestores.

Diante disso, é preciso refletir que o engajamento do inspetor escolar, sua motivação e crença no PJF podem ser cruciais para o sucesso dessa política e para que sua execução alcance de fato a melhoria da gestão escolar, tendo em vista que o líder adota suas posturas de acordo com o que acredita, podendo ser mais rígido ou mais flexível, e sua postura afeta todo o grupo que está sob sua liderança.

Essa afirmação pode ser ratificada pelas reflexões de Mainardes (2018) e Condé (2020), que analisam implementação de políticas públicas em seus estudos e destacam que para efetividade de uma política pública é relevante que haja participação dos atores em todas as etapas de sua implementação. Considerando que não houve participação dos inspetores escolares nas etapas anteriores, que antecedem a implementação do PJF, pode-se inferir que sua motivação para realização das ações do programa não seria necessariamente as ideais.

Em relação ao tempo e à periodicidade das visitas técnicas, um dos entrevistados registrou que são suficientes e não registrou ressalvas; sete disseram que o tempo da visita está adequado e dois acham que não é suficiente.

Algumas ressalvas foram colocadas pelos entrevistados quanto ao tempo e à periodicidade; os sete que acham que está adequado destacaram que isso se deve à redução de um ciclo na realização do circuito de gestão, visto que no ano de 2024 o CDG só aconteceu duas vezes, o que é uma redução significativa, já que no ano anterior havia três rodadas do CDG.

No entanto, houve alguns que pontuaram que o calendário tem previsto visitas muito próximas, o que atrapalha as visitas técnicas quanto à análise do andamento, porque há pouca mudança de uma visita para a outra.

A fala do Inspetor 6 corrobora essa colocação: “acaba que as visitas ficam muito próximas umas das outras, o que faz o nosso trabalho ficar repetitivo nas escolas, então eu acho que essa periodicidade do programa em si, poderia melhorar” (Inspetor 6, 2024).

Dos inspetores que responderam ao questionário, 25,9% acham que uma visita técnica é suficiente para monitorar as ações de cada ciclo do CDG, 40,7% acreditam que 2 visitas seriam suficientes, e 33,3% entendem que 3 visitas seriam necessárias para realizar o monitoramento.

Diante disso, verifica-se que não houve unicidade de entendimento quanto à quantidade de visitas necessárias para o acompanhamento do CDG, porém ficou claro que a maioria dos participantes da pesquisa acredita que é preciso mais de uma visita a cada ciclo.

Outra importante informação apontada nas entrevistas foi quanto ao fechamento dos ciclos do circuito em datas que não consideram todos os bimestres de avaliação das escolas, captando as informações em parte e não em sua totalidade, a colocação do Inspetor 3 ratifica essa análise.

Os circuitos estão com um prazo que eu acredito que pode ser melhorado, por exemplo em 2023 o circuito encerrou em outubro, então praticamente o 4º bimestre ficou sem acompanhamento, então poderia ser revisto esse prazo, pra pegar desde o 1º bimestre até o 4º, ou talvez iniciasse no 2º bimestre até o 4º, eu acho importante também pegar o final da avaliação (Inspetor 3, 2024).

Assim, no que se refere à execução e monitoramento das ações, os inspetores apontaram alguns pontos de melhoria e adequação quanto à realidade do trabalho do inspetor e do calendário da escola e do circuito de gestão.

As afirmações dos inspetores entrevistados referentes à execução e monitoramento novamente direcionam para o que foi apontado por Condé (2020), no que tange à participação dos atores no desenho da política, especialmente quando se referem a considerar as especificidades do trabalho do inspetor, considerando que eles não participaram das discussões que antecederam a implementação, momento esse em que seria possível identificar as possibilidades de atuação do inspetor no programa.

Esse apontamento também remete à forma de atuação das consultorias educacionais, que conforme apresentado no capítulo dois, pouco consideram as realidades diversas das escolas na execução de suas ações, o que reflete no trabalho das escolas, que, segundo Peroni (2012), deixam de seguir os interesses das comunidades para seguir os interesses dos setores privados.

Ao voltar essa análise para a realidade de trabalho dos inspetores, pode-se depreender que sua atuação no PJF tem sido moldada a partir de interesses que estão para além das realidades que permeiam as escolas, das instituições que estão envolvidas na parceria firmada para estabelecimento do PJF nas escolas públicas.

Face ao exposto, fica claro que a forma de implementação do PJF pode ser a responsável pela resistência dos servidores das escolas às ações do programa, que conforme posto por alguns inspetores é um limitador para a execução do Plano de Ação pelas escolas, e reflete na participação dos membros do grupo gestor nas reuniões.

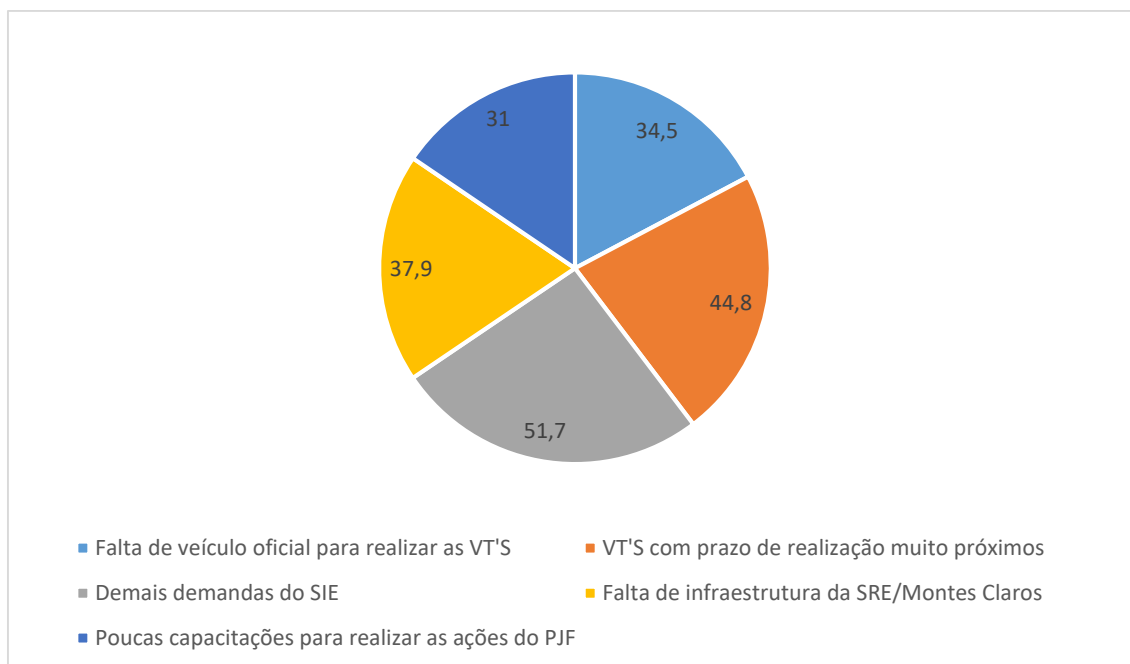
3.5.7 Sobre as dificuldades encontradas pelos inspetores na implementação do PJF e achados que irão direcionar o Plano Ação Educacional - PAE

Essa seção tem por objetivo apresentar as análises dos apontamentos feitos pelos inspetores entrevistados quanto às dificuldades por eles encontradas na sua atuação no PJF, perpassando pelos pontos de fragilidades e limitações de sua atuação, bem como possíveis sugestões de ações que na opinião deles podem trazer melhorias para o processo.

Entre as dificuldades apontadas pelos inspetores entrevistados destaca-se a sobrecarga de trabalho e o acesso às escolas localizadas em regiões cuja visita somente é possível através de veículo oficial. Os entrevistados apresentaram diversas dificuldades e limitações sobre as quais discorreremos a seguir. No entanto, é importante registrar que todos os entrevistados mencionaram em suas repostas que a sobrecarga de trabalho é o maior dificultador para a execução das ações do PJF.

Nas respostas ao questionário, os inspetores confirmaram as dificuldades postas pelos entrevistados, e é possível verificar qual delas teve maior incidência. O Gráfico 5 apresenta as dificuldades vivenciadas por eles. É importante informar que neste gráfico foi dado aos respondentes a possibilidade de escolher mais de uma resposta.

Gráfico 5 - Dificuldades enfrentadas pelos inspetores na execução das ações do PJF



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Neste contexto, é possível verificar que todas as dificuldades são vivenciadas pelos inspetores participantes da pesquisa, destacando-se a quantidade de demandas que é inerente ao serviço de inspeção escolar, vivenciada por 51,7% dos inspetores. Entretanto, todas as outras dificuldades tiveram um índice considerável de respostas, o que demonstra que, para a melhoria da atuação do inspetor no PJF, é preciso abarcar questões que estão além de suas atribuições, mas que são inerentes às condições necessárias para realização de seu trabalho. Estas vão desde infraestrutura até capacitações do programa.

Sobre a sobrecarga de trabalho, seguimos apresentando algumas colocações dos entrevistados. Foi relatado por eles que tem aumentado a quantidade de sistemas eletrônicos utilizados pela SEE/MG, e que, para monitorar as ações que as escolas realizam, utiliza-se sistemas que são alimentados pelas escolas e acompanhados sistematicamente pelo inspetor escolar de cada escola, como Simade, Sisadp, DED, Controle Quadro de Pessoal, RP1, SIGAE, Painel de Dados e, para além destes, planilhas de acompanhamentos de campanhas realizadas pela SEE referente às mais diversas ações.

Os inspetores entrevistados destacaram que o acompanhamento dos sistemas da SEE demanda muito tempo, visto que para cada situação existem planilhas e sistemas que precisam ser acompanhados pelo IE e, quando é o caso, deve-se remeter à escola a ação que deve ser realizada. Então, além do acompanhamento na visita *in loco*, o inspetor precisa acompanhar e alimentar os sistemas nos prazos estabelecidos pela SEE. A fala do Inspetor 9 corrobora com essa análise.

A grande demanda de serviços consome o inspetor escolar, tem uma grande demanda administrativa, e o que acontece é que a parte administrativa está muito sistematizada, o que demanda do inspetor muito tempo para alimentar sistemas (Inspetor 9, 2024).

Nas entrevistas foi enfatizado por cinco dos inspetores que a resistência à implementação do programa por parte dos servidores das escolas foi um dificultador. Eles atribuíram essa resistência ao formato do programa que, segundo o Inspetor 5, “é um formato muito empresarial, o sistema de gestão, fora da realidade dos professores”. A essa afirmação cabe refletir como é relevante que a política pública esteja alinhada ao ambiente que será implementada e que se considerem os atores que a colocarão em prática.

Em relação a essa colocação do Inspetor 5, de ser um “formato muito empresarial”, remetemos à fala de Peroni (2012) apresentada na seção de referencial teórico deste capítulo, a qual faz referência aos riscos de se implementar políticas públicas nascidas no terceiro setor. A autora ressalta que essa escolha traz riscos para a execução da real função da escola, que deixa de anteder às necessidades das comunidades para seguir os interesses privados, podendo por isso se justificar um programa com um formato que remeta à esfera privada.

A fala do Gestor 2 corrobora com a afirmação dos inspetores. Ele afirma: “eu vi a escola aceitar assim, não a escola em geral, porque de início ele não foi bem conhecido, espalhado”. Essa fala não só confirma a resistência por parte dos servidores que atuam na escola, como ainda aponta para a falta de disseminação inicial do modelo do programa, como sendo uma fragilidade em sua implementação.

Autores como Condé (2020) e Mainardes (2006) alertam em seus estudos para a importância do conhecimento prévio na implementação de uma política pública, a necessidade de se considerar os contextos e os atores que atuaram nas ações na

prática. Os autores apresentam as etapas do Ciclo de Políticas e enfatizam a importância de se considerar em cada uma delas a participação dos executores da política, visto que a forma como eles interpretam a política a ser implementada interfere diretamente nos seus resultados.

Neste sentido, Mainardes (2006) faz uma importante colocação que demonstra o quão importante é o papel dos professores e demais profissionais na implementação de uma política pública e que ratifica a relevância desse dificultador apresentado pelos entrevistados.

Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006, p.53).

Essa afirmação de Mainardes (2006) remete à influência que a interpretação que o profissional faz da política a ser por ele implementada tem na forma como essa política será recebida pelos seus destinatários e nos resultados que ela alcançará, tendo em vista que o profissional traz consigo percepções e experiências que são por ele consideradas quando ele atua.

Assim, se os inspetores escolares, que já atuavam nas escolas e já conheciam as dificuldades enfrentadas no sistema educacional, não se sentissem seguros para executar as ações do programa, eles poderiam, ainda que indiretamente, transmitir isso aos gestores. Dada a confiança que o gestor tem no IE, pode-se considerar que isso afetaria diretamente como essa política seria recebida pelas escolas e posteriormente nos resultados alcançados por ela.

O acesso a municípios localizados em áreas rurais ou muito distantes foi mencionado por quatro dos entrevistados como um dificultador para implementação do PJJ. Alguns destacaram que existem escolas cujo acesso só é possível através de veículo oficial e que este por sua vez não tem sido disponibilizado dentro dos prazos para realização da visita técnica presencial, e que por essa razão realizam a visita online.

A fala do Inspetor 7 ilustra essa análise, “a falta de veículos também atrapalha bastante, então muitos colegas acabam fazendo essa visita via *meeting* porque não conseguem ter acesso nas escolas nas datas propostas”.

Essa colocação demonstra que as dificuldades estão para além de compreender o programa e de haver espaço nas demandas do inspetor escolar para se dedicar a execuções de suas ações, mas, ao que parece, existem ainda dificuldades de logística para realização das visitas técnicas.

Uma colocação feita por um dos entrevistados chama atenção para a importância de se considerar os atores na implementação de uma política pública e remete diretamente aos estudos de Condé (2020) e Mainardes (2006), referentes ao Ciclo de Políticas. Segundo o Inspetor 6, “uma dificuldade é entender esse papel da inspeção, que a maior resistência para a implementação com a figura do inspetor, é essa questão de ser a própria inspeção a realizar”.

Essa afirmação ratifica o que já foi posto anteriormente na análise dos dados, sobre não ter sido considerado no desenho da política os atores que estariam à frente na implementação e demonstra que pode não ter ficado claro para os inspetores, a razão pela qual um programa de caráter tão pedagógico teve seu acompanhamento atribuído a um cargo de caráter tão administrativo, o que pode ter causado uma resistência nos inspetores.

Quando questionados sobre as fragilidades e limitações para a atuação do inspetor no circuito de gestão, os entrevistados praticamente repetiram as repostas dadas quando questionados sobre as dificuldades, destacando-se o acúmulo de atribuições e a falta de disponibilidade do veículo oficial.

Do total de inspetores entrevistados, cinco registraram que os curtos prazos estabelecidos pelas diversas demandas são de diretorias diferentes da SEE e que por muitas vezes os prazos chocam, devendo ser atendidos simultaneamente.

Um entrevistado trouxe uma relevante colocação quanto ao que acredita ser uma fragilidade na atuação dos inspetores. O Inspetor 8 registrou que “Eu acredito que seja que alguns inspetores têm dificuldade com relação ao pedagógico, não é todos (*sic*) que tem essa facilidade de lidar com o pedagógico”.

Essa é uma afirmação interessante, pois dá a ideia de que para implementação e ou melhoria das ações do PJJ seria importante uma capacitação mais especificamente pedagógica para a equipe de inspetores, tendo em vista o caráter mais administrativo das ações por eles rotineiramente executadas. Os inspetores entrevistados em unanimidade ressaltaram que uma parceria com o setor pedagógico da SRE seria muito importante na realização das ações do PJJ, o que

poderia ocorrer através de capacitações internas que foquem no planejamento pedagógico.

Apesar de os inspetores entrevistados em sua maioria terem informado a formação em Pedagogia, somente um deles declarou ter atuado como professor antes de ingressar na inspeção escolar. O fazer do professor envolve o planejamento pedagógico, mas o fazer da inspeção escolar tem um caráter de apoio/orientação ao/do gestor na execução das ações da escola, não sendo necessário o planejamento pedagógico de ações que possuem caráter administrativo, que, no caso do IE, são a maioria.

Neste sentido, pode-se inferir que é justamente a falta de experiência no acompanhamento das ações pedagógicas que pode trazer certa dificuldade para os inspetores atuarem nas ações do PJF.

A fala do Inspetor 9 ilustra bem essa colocação,

Olha, tem sido assim um pouco desgastante, nós acabamos acumulando aí os serviços, porque a gente tem que dar o foco maior com a questão pedagógica. (...) Eu acredito que seja, alguns inspetores têm dificuldade com relação ao pedagógico, não são todos que tem essa facilidade de lidar com o pedagógico, então essa dificuldade de acompanhar o pedagógico acaba sendo uma fragilidade (Inspetor 9, 2024).

É interessante destacar que o Calendário Bimestral de Ações da Inspeção Escolar, expedido a cada início de bimestre pela Superintendência de Regulação da Inspeção (SRI), tem seus protocolos de ações divididos entre Gestão Pedagógica e Gestão de Pessoas. No entanto, as ações propostas na Gestão Pedagógica não são efetivamente de planejamento pedagógico, mas de ações que são relacionadas aos alunos, como matrícula, enturmação, cumprimento de calendário e matriz curricular, frequência e busca ativa. Somente o Conselho de Classe, a Intervenção Pedagógica e as Estratégias de Fortalecimento da Aprendizagem tem ligação direta com o planejamento pedagógico.

Essa regulação das ações realizadas aos inspetores pelos protocolos corroboram as falas dos entrevistados no que se refere ao caráter mais administrativo das ações por eles realizadas, o que pode trazer dificuldade de execução de ações que possuam cunho mais pedagógico.

Finalizando o bloco de perguntas que se referiam às dificuldades enfrentadas pelos inspetores na implementação do PJF, eles foram provocados a sugerir ações que poderiam minimizar a sobrecarga de trabalho. Foi apontado por todos os entrevistados que a atuação dos analistas do setor pedagógico da SRE nas ações do PJF seria uma solução para minimizar a sobrecarga.

Essa mesma pergunta foi feita aos inspetores que responderam ao questionário, sendo que 44,8% acreditam que a contratação de uma equipe para atuar especificamente com o PJF seria a solução; 24,1% entendem que compartilhar o acompanhamento das ações do programa com os analistas da SRE diminuiria a sobrecarga; 17,2% compreendem que aumentar os dias de teletrabalho para acompanhamento dos sistemas da SEE seria a solução; 6,9% acham que reduzir a quantidade de VTs ajudaria a minimizar a sobrecarga, e os outros 6,9% entendem que mais capacitações de caráter pedagógico reduziria a sobrecarga.

Diante das falas dos inspetores, é possível inferir que eles entendem que devido à natureza pedagógica do PJF, ele deveria ser acompanhado pelos analistas pedagógicos da SRE. As falas do Inspetor 4 e do Inspetor 9 ratificam de forma clara essa análise.

Ser repassado ao setor pedagógico da SRE, porque tem os analistas que trabalham só com o pedagógico, é uma situação que poderia ser tratada com eles e não com a inspeção que temos demandas financeiras, pedagógicas e administrativas (Inspetor 4, 2024).

Eu penso que destinar esse acompanhamento ao pedagógico da Superintendência, deveria ser feito o acompanhamento pelo serviço pedagógico da SRE com o auxílio da inspeção, naquilo que compete a inspeção, porque a gente entende que ele é mais pedagógico (Inspetor 9, 2024).

Os inspetores entrevistados ainda sugeriram outras ações que poderiam ser realizadas para minimizar a sobrecarga por eles apontada, tais quais: flexibilização dos prazos entre as visitas, redução no número de visitas técnicas, priorização das visitas no formato presencial, e aumento dos dias de teletrabalho para acompanhamento dos sistemas.

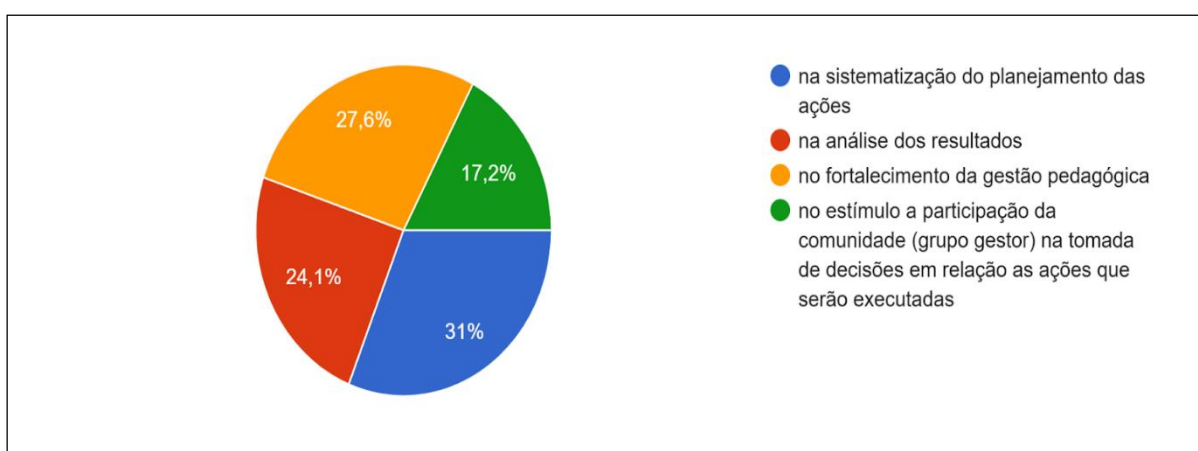
O que se percebe diante dos dados evidenciados é que tanto os inspetores entrevistados quanto os que responderam ao questionário possuem percepções semelhantes quanto às dificuldades, a necessidade de minimizá-las, e às ações que

poderiam ser propostas. Fica claro que o grupo de inspetores passa por dificuldades muito semelhantes na execução das ações do programa.

Ao final da entrevista foi dado aos entrevistados espaço para que pudessem relatar algo sobre o programa que eles achavam importante acrescentar nas informações já relatadas. Mesmo tendo feito tantas colocações sobre dificuldades na implementação do PJF, os entrevistados, em sua maioria, registraram que o PJF é um bom programa, que tem muitos pontos positivos e que é preciso algumas melhorias e adequações, como foi por eles pontuado nas questões anteriores.

Neste sentido, foi perguntado aos inspetores que responderam ao questionário sobre quais aspectos o PJF mais ajudava a gestão da escola. Foi apontado pela maioria que o programa ajuda a gestão na sistematização do planejamento das ações. O Gráfico 6 apresenta os demais aspectos que os inspetores acreditam que o PJF ajude a gestão escolar.

Gráfico 6 - Aspectos em que o PJF ajuda a gestão escolar segundo os Inspectores



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao analisar o Gráfico 6, é possível verificar que os inspetores entendem que as ações do programa trazem benefícios, que envolvem, além do fortalecimento das ações pedagógicas, a relação escola/comunidade, que é crucial para o desenvolvimento das ações e, ainda, a análise dos resultados da escola, que demonstra o quanto a escola avançou em relação ao que identificou como um problema a ser contemplado no plano de ação, norteando a etapa de correção de rotas do programa.

Os gestores entrevistados também apontaram que entendem que o programa traz benefícios para a escola, no entanto sugeriram que seria importante a secretaria realizar um trabalho de esclarecimento sobre o programa para toda comunidade escolar e realizar mais capacitações para o grupo gestor, visto que só houve uma capacitação presencial para eles em todo o período de implementação.

Igualmente, os gestores entrevistados pontuaram que acreditam que o PJF contribui para a organização das ações pedagógicas que a escola realiza, permitindo à equipe gestora vislumbrar o que está previsto em todo o ano e acompanhar os resultados dos planejamentos bimestralmente (Gestor 1, 2024).

Isso demonstra que a forma como o programa foi implementado pode não ter sido a mais adequada para o desenvolvimento do trabalho da equipe de inspeção escolar, já que os entrevistados pontuam as dificuldades, mas, mesmo em meio a elas, conseguem reconhecer que a ideia proposta pelo PJF é boa e traz benefícios para a escola.

Diante desse cenário de dificuldades apresentadas pelos inspetores entrevistados, retomamos aqui os estudos das autoras Cóssio, Scherer e Lopes (2020), que analisam como é a atuação das consultorias educacionais, conceito esse apresentado no referencial teórico da pesquisa e que se relaciona à forma de atuação na esfera pública de instituições privadas como o IU. É destacado por elas que o resultado esperado pelas ações propostas pelas consultorias implica em condições específicas que são diferentes das condições reais das escolas, ou seja, as ações são propostas para uma realidade e são aplicadas em outra, o que interfere diretamente nos resultados alcançados.

A pesquisa apontou que a forma de implantação e implementação do PJF seguiu os caminhos já trilhados por outras instituições da esfera privada que atuam na esfera pública, ou seja, não considerou a realidade das instituições, de suas comunidades e dos atores executores de suas ações, o que ocasionou dificuldades na sua implementação e execução e possivelmente nos resultados alcançados.

Muitas foram as percepções e informações geradas pelas entrevistas realizadas e pelos questionários aplicados, dificuldades foram apontadas e carecem de ações que possam melhorar a atuação do inspetor escolar nas ações do PJF, bem como a implementação do programa.

Sendo assim, na próxima seção, será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), que tem por objetivo propor ações para as principais dificuldades apontadas na pesquisa, sendo elas a nível da SRE de Montes Claros, da SEE/MG ou do Instituto Unibanco.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar o Plano de Ação Educacional (PAE), que apresenta as ações propostas, de acordo com as dificuldades evidenciadas durante a pesquisa, juntamente com as possíveis ações que podem ser realizadas, com a intenção de minimizar essas dificuldades, reduzindo a sobrecarga do inspetor escolar e focando nas melhorias para a implementação do PJF.

A pesquisa, que teve como foco a atuação do inspetor escolar nas ações do PJF durante sua implementação na SRE de Montes Claros, objetivou identificar as dificuldades enfrentadas pelos inspetores neste processo, e como ações poderiam ser desenvolvidas no sentido de trazer melhorias tanto para o a atuação do inspetor quanto para a implementação do PJF, tendo em vista que, conforme identificado na pesquisa de campo, a atuação do ACG afeta diretamente nas ações do PJF que são desenvolvidas nas escolas.

Durante a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários que permitiram identificar como se deu a atuação do inspetor durante a implementação do PJF, bem como as dificuldades enfrentadas em vários aspectos, quais sejam pedagógicos, de estrutura física, de recursos materiais, entre outros.

Diante disso, a partir de agora apresento o Plano de Ação proposto onde discorreremos sobre cada dificuldade evidência na pesquisa e ações propostas, apresentando o objetivo de cada ação e como ela pode ser executada.

O plano de ação educacional será dividido em duas etapas, tendo em vista que os apontamentos da pesquisa direcionam para ações a serem executadas a nível da SRE de Montes Claros e outras a nível da SEE/MG e Instituto Unibanco. A concretização dessas últimas ações cabe à decisão de realizá-las pela SEE e pelo Instituto Unibanco, mas é a SRE que irá realizar a ação de encaminhamento junto a essas instâncias.

Diante disso, as ações propostas para execução interna estarão a nível da SRE e constituirão a primeira etapa, e as de execução externa integrarão a segunda etapa e serão direcionadas a SEE e ao IU, tendo um caráter de sugestão de melhoria dos processos.

O presente plano de ação se justifica pela necessidade de buscar melhorar as condições de atuação dos inspetores escolares frente às ações do programa

Jovem de Futuro, tendo em vista que na pesquisa os inspetores apresentaram algumas dificuldades que, conforme posto por eles, se saneadas, possibilitariam melhorias no desenvolvimento das ações do PJF.

Nesta perspectiva, é preciso também refletir que, na implementação de uma política pública, a fase de avaliação é relevante exatamente por permitir identificar os pontos de melhoria e assim propor ações que abarquem as necessidades apresentadas e permitam a evolução da política proposta.

Assim, para melhor apresentar os achados da pesquisa e as ações propostas, o Quadro 3 apresenta as dificuldades identificadas organizadas pelas etapas de realizações das ações do PJF. Apresentamos algumas proposições de ações para cada uma das dificuldades identificadas, as quais detalharemos no decorrer do plano de ação.

Quadro 3 - Síntese dos Achados da Pesquisa

Eixo Pesquisado	Dificuldades Evidenciadas
Implementação	Poucas capacitações presenciais
	Falta de conhecimento prévio sobre o PJF
Planejamento	Falta de alinhamento no Planejamento interno da SRE
	Falta de participação do setor pedagógico da SRE
	Dificuldade de alguns IEs em atuar em ações focadas no pedagógico
Execução	Falta de recursos para visitas presenciais às escolas fora da sede da SRE
	Resistência da equipe escolar
Monitoramento	Prazos de realização das VTs muito próximos
	Muitos sistemas para acompanhar

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Quadro 3 traz não somente as dificuldades enfrentadas pelo inspetor na implementação do PJF, mas aponta também para possíveis fragilidades na forma como a política foi implementada, e que interferem diretamente na atuação dos atores

envolvidos. Essa é uma afirmação que foi apresentada no referencial teórico, sob os estudos de Mainardes (2006) e Condé (2020), os quais demonstram a importância de se considerar a participação dos atores envolvidos em cada fase de implementação de uma política pública, bem como as consequências que a não observação destas etapas podem trazer para a efetivação da política proposta.

O plano de ação proposto terá inicialmente o período de execução de 12 meses, podendo a critério da equipe da SRE, ao final do período, ser avaliado e, se considerarem necessário, poderá ser novamente aplicado no ano seguinte. Cada ação terá um prazo para realização e/ou encaminhamento a órgãos superiores quando for o caso, sendo previsto para cada uma delas uma forma de avaliação específica.

As ações que são de governança da SRE de Montes Claros serão de responsabilidade do inspetor, que é ponto focal do PJF na regional, em parceria com a Diretoria Educacional B, que é quem dirige o setor pedagógico na regional, e ainda com a Coordenadora do Serviço de inspeção escolar da regional.

É importante que haja a participação desses três atores na implementação das ações de governança da regional, tendo em vista que eles estão à frente das ações do PJF e do setor pedagógico da SRE, sendo que a participação do setor pedagógico da SRE e o planejamento pedagógico foram algumas das dificuldades apontadas pelos inspetores participantes da pesquisa.

As ações que são de governança da SEE e do Instituto Unibanco serão de responsabilidade da Diretora II e da Coordenadora do serviço de Inspeção da SRE, tendo em vista que serão feitos encaminhamentos formais para esses órgãos, uma vez que as ações serão propostas como sugestões a ser por eles apreciadas

No que se refere aos custos das ações propostas, as que forem de governança interna da SRE não terão custos financeiros adicionais, tendo em vista que a equipe que as realizará já atua na regional. As ações relacionadas à melhoria da disponibilização de veículos, por exemplo, serão submetidas a SEE, pois, para liberação de recursos financeiros, é preciso a anuência da SEE. Diante disso, o plano de ação será focado em ações que possam ser executadas sem a necessidade de recursos financeiros, mas de recursos humanos e estruturais que a SRE já possui.

Considerando todo o contexto exposto no decorrer da pesquisa, os achados nas entrevistas e na aplicação dos questionários, este plano de ação propõe ações

que, apesar de simples, se executadas possibilitarão mudanças significativas para atuação do Inspetor Escolar e para a melhoria da implementação do PJF. Todas as ações são relacionadas às dificuldades apontadas pelos inspetores, sendo apresentadas de acordo com a estrutura do Quadro 3, iniciando pela Implementação, seguiremos com Planejamento, Execução e Monitoramento.

4.1 Ações de Implementação

As ações de implementação têm por objetivo promover uma ressignificação do conhecimento que os inspetores têm sobre o PJF e assim possibilitar renovação das percepções que esses atores têm do programa.

Conforme apontado na pesquisa de campo, não houve participação dos IEs nas etapas que antecederam a implementação do PJF, o que remete ao que foi postulado no referencial teórico apresentado no capítulo 3, que para implementação de uma política pública, conforme afirma Condé (2020, p.87), “se deve considerar pesquisas educacionais, consultas a especialistas, diálogo com professores, pais, estudantes e administradores escolares e a formulação de propostas políticas concretas”.

Diante disso, as duas ações propostas são voltadas para as dificuldades apontadas pelos inspetores entrevistados, que, em sua maioria, destacaram não ter conhecimento prévio do PJF e para a atuação em ações de caráter mais pedagógico como um agente dificultador na implementação do programa.

Quadro 4 - Ação 1 de Implementação – Oficinas e capacitações voltadas para o desenvolvimento das ações do PJF

(continua)

Nome da Ação	Planejamento em Foco
Objetivo	Promover oficinas e capacitações voltadas para o desenvolvimento de ações pedagógicas do PJF, perpassado por cada etapa do CDG.
Justificativa	Essa ação se faz necessária tendo em vista que durante a pesquisa de campo ficou evidenciado que alguns inspetores

	tem dificuldade em atuar em ações de cunho pedagógico que as escolas desenvolvem.
Responsável	Coordenação do serviço de inspeção escolar e Setor Pedagógico da SRE.
Local	SRE
Período de Execução	01/03/2025 a 30/11/2025
Estratégias e Recursos utilizados	Analistas Educacionais da SRE capacitarão os inspetores da SRE quanto aos conhecimentos e práticas necessárias ao fazer pedagógico das escolas.
Resultados Esperados	Inspetores mais seguros para atuarem nas ações pedagógicas do PJF
Custos	Não há custo adicional.
Avaliação da Ação	Esta ação será avaliada após o encerramento do primeiro ciclo do CDG, através de aplicação de formulário Google Forms em que o inspetor poderá demonstrar o quanto a parceria com os analistas pedagógicos contribuiu para a análise das ações propostas pelas escolas.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Esta ação será desenvolvida em parceria com o setor pedagógico através da realização de capacitações e oficinas, sendo a periodicidade delas definida a critério da coordenação do serviço de inspeção escolar e da Diretoria Educacional da SRE. O foco desta ação é a melhoria das dificuldades dos inspetores na sua atuação enquanto ACG durante a etapa de planejamento, quando ocorre o planejamento das ações que comporão o plano de ação do PJF.

A ação será desenvolvida através de oficinas cujo enfoque serão as etapas que envolvem a construção do planejamento de ações, desde a identificação das necessidades da escola até a finalização da ação proposta, podendo ser trabalhado também o desenvolvimento de projetos.

As oficinas serão desenvolvidas dentro das reuniões semanais de estudo do serviço de inspeção escolar, podendo durar de 4 a 8 horas, o que será decidido pela coordenação do serviço de inspeção escolar e diretoria educacional da SRE.

Em relação à participação dos analistas pedagógicos da SRE, será importante, tendo em vista que eles acompanham todos os projetos da SEE e sua atuação é focada no trabalho pedagógico que a escola desenvolve, o que pressupõe que possuem maior experiência com o desenvolvimento de ações e projetos dessa natureza.

Quadro 5 - Ação 2 de Implementação – Estudo de atualização sobre toda a trajetória do PJF

(continua)

Nome da Ação	Conhecendo o Programa Jovem de Futuro
Objetivo	Realizar um estudo sobre o PJF, perpassando por sua trajetória nacional até sua chegada a SEE e SRE de Montes Claros
Justificativa	A pesquisa demonstrou que a maioria dos inspetores não conhecia o PJF antes de sua implementação na regional, o que foi apontado por alguns deles como um dificultador para a execução das ações. Ainda considerando que alguns inspetores iniciaram sua atuação como ACG em 2024, trazer um histórico do PJF e uma reciclagem sobre o CDG fortalecerá a execução das ações por toda a equipe de IEs da regional.
Responsável	A pesquisadora Náglia Gracielle Siqueira Pimenta Veloso, e a inspetora Ponto Focal do PJF na SRE.
Local	SRE
Período de Execução	10/03/2025 31/03/2025
Estratégias e Recursos utilizados	Apresentação da trajetória do PJF a nível nacional, demonstrando os resultados por ele alcançado, utilizando os dados e informações do Observatório do Instituto Unibanco.
Resultados Esperados	Aumento do conhecimento dos Inspetores sobre a trajetória do PJF e dos resultados por ele alcançados, fortalecendo a crença dos IEs no programa.
Custos	Não há custo adicional.

Avaliação da Ação	Será feita através de aplicação de formulário Google Forms, no qual os inspetores poderão demonstrar se a ação contribuiu para aumentar seu conhecimento sobre o PJF e trazer segurança para realização das ações.
-------------------	--

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Na pesquisa ficou evidenciado que é importante para atuação do ACG conhecer a trajetória do PJF, tendo em vista que entender sobre a dinâmica do programa e sua história traz segurança para que o inspetor repasse aos membros do grupo gestor a ritualística do circuito de gestão. Foi também demonstrado que alguns inspetores começaram a atuar no PJF após sua implementação em 2019, assim não receberam a capacitação inicial que apresentava o programa.

A ação será desenvolvida dentro das reuniões de estudo semanal do serviço de inspeção escolar, tendo duração de 2 horas, sendo realizada no período de 10/03 a 31/03/2025, que é o período habitual de início das ações do CDG, assim a atuação dos inspetores nas ações do PJF já iniciará com um esclarecimento quanto à história do programa.

Essa ação objetiva enriquecer os conhecimentos que os inspetores têm sobre o PJF, perpassando pelos resultados que o programa já alcançou desde sua implementação em outros estados até chegar em Minas Gerais, com vistas a fortalecer a crença dos inspetores na efetividade das ações do programa e na importância de realizá-las com dedicação.

4.2 Ações de Planejamento

As ações do PJF exigem um olhar multifocal dos atores envolvidos, que requer o conhecimento de todas as áreas envolvidas no fazer escolar, sendo destacado por Luck (2008) que,

O trabalho educacional envolve uma série de dimensões que vão desde de as áreas de fundamentação, como por exemplo, a filosofia, a sociologia, a psicologia da educação até estruturas de funcionamento do ensino e legislação, passando por todas as dimensões do processo educacional (Luck, 2008, p.128).

Neste sentido, os inspetores escolares precisam estar ambientados com todas as áreas que envolvem o fazer das ações das escolas, incluindo as de cunho pedagógico.

Tendo como direcionador os dados da pesquisa, que apontaram para dificuldades em atuar com as ações pedagógicas das escolas, as ações do PAE que se refere ao Planejamento são voltadas para atender as dificuldades que foram igualmente pontuadas pela maioria dos inspetores entrevistados, sendo focadas na necessidade demonstrada de alinhamento interno do planejamento das ações do PJF e envolvimento dos analistas educacionais que atuam no setor pedagógico da SRE de Montes Claros.

Quadro 6 - Ação 1 de Planejamento – Realização de reuniões de alinhamentos das ações do PJF por toda a equipe de inspeção da SRE/Montes Claros

(continua)

Nome da Ação	Trilhando no mesmo caminho
Objetivo	Realizar reuniões mensais, antes de cada período de Visita Técnica, para alinhamento das ações de acompanhamento das ações do PJF pelos IES, sendo essas realizadas de acordo com as datas das visitas técnicas de cada etapa.
Justificativa	Essa ação se justifica por ter ficado evidenciado durante a pesquisa que não são realizadas reuniões de alinhamento de ações do PJF pela equipe regional e ainda pelos inspetores terem apontado que consideram esse alinhamento de ações importante para sua atuação enquanto ACG.
Responsável	Ponto Focal do PJF na SRE e Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar
Local	SRE
Período de Execução	02/02/2025 a 30/11/2025
Estratégias e Recursos utilizados	Discutir pontos a serem observados no acompanhamento das ações do PJF, realizando uma troca de boas práticas que possam ser apresentadas às escolas como sugestões.

Resultados Esperados	Fortalecimento da atuação do IE, oferecendo suporte nas sugestões a serem apresentadas a escola.
Custos	Não há custo adicional.
Avaliação dos resultados	A avaliação dos resultados desta ação será feita ao final do ano, em reunião do serviço de inspeção escolar, quando a coordenação do serviço de inspeção poderá verificar, junto à equipe de inspetores, se houve melhoria em sua atuação após a realização das reuniões de alinhamento.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Esta ação está diretamente relacionada à melhoria da atuação do inspetor enquanto ACG, pois ficou evidenciado durante a pesquisa que os inspetores acham importante alinharem as ações a serem executadas na execução do CDG.

Diante disso, a ação propõe que no início de cada período de realização das Visitas Técnicas seja realizada uma reunião para alinhamento das ações que devem ser realizadas durante a VT, tendo como base os protocolos do PJJ e promovendo a troca de ideias referente às ações que têm sido exitosas nas escolas, o que chamamos de Boas Práticas.

Nas reuniões de alinhamento, além de realizar a discussão das ações a serem realizadas e a troca de boas práticas, poderão ser construídos instrumentos a serem realizados nas VTs, incluindo as pautas das reuniões e dinâmicas a serem aplicadas.

As reuniões de alinhamento serão realizadas dentro da reunião semanal de estudo da inspeção escolar, tendo duração de 2 horas, sendo prevista sempre na data anterior ao início do período de realização da VT, devendo ser realizada durante o ano, acompanhando a realização do CDG.

Quadro 7 - Ação 2 de Planejamento

(continua)

Nome da Ação	Unidos em um só caminho
Objetivo	Promover a participação dos analistas pedagógicos nas reuniões de alinhamento

Justificativa	Durante a pesquisa, os inspetores registraram que a atuação do setor pedagógico nas ações do PJF poderia diminuir a sobrecarga deles. Considerando que a decisão de atribuição de ações do PJF é de governança da SEE, uma parceria no planejamento das ações do programa com o setor pedagógico da regional se faz viável, visto que pode ser realizada pela própria regional e atende parcialmente à demanda apresentada pelos inspetores.
Responsável	Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar e Diretoria B da SRE
Local	SRE
Período de Execução	02/02/2025 a 30/11/2025
Estratégias e Recursos utilizados	Trazer a visão pedagógica dos analistas para as reuniões do PJF, possibilitando a ampliação do olhar do IE.
Resultados Esperados	Estabelecimento de parceria entre os IEs e os Analistas Pedagógicos
Custos	Não há custos adicionais
Avaliação da Ação	Esta ação será avaliada após o encerramento do primeiro ciclo do CDG, através de aplicação de formulário Google Forms em que o inspetor poderá demonstrar o quanto a parceria com os analistas pedagógicos contribuiu para a análise das ações propostas pelas escolas.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Considerando que na pesquisa os inspetores pontuaram que a atuação dos analistas do setor pedagógico da SRE traria melhorias para as dificuldades que enfrentam na sua atuação enquanto ACG, a ação proposta visa atender esse apontamento. No entanto, ponderando que o número de analistas pode não ser suficiente para atuar diretamente nas ações do programa nas escolas, a ação visa um apoio desses atores nas reuniões de alinhamento das ações da inspeção frente o PJF.

Já foi estabelecido no Quadro 6 que as reuniões de alinhamento irão ocorrer antes do início do período de realização das Visitas Técnicas. Assim, a ação “Unidos em um só caminho” integra a ação, trilhando no mesmo caminho, trazendo a visão dos analistas pedagógicos para as discussões, promovendo o enriquecimento das trocas de ideias propostas.

Esta ação ocorrerá dentro dos mesmos moldes do que está previsto no Quadro 6, já que se integra a ela, sendo realizada também durante as reuniões de estudo semanal da inspeção escolar no período que antecede o início de realização das VTs, tendo a duração de 02 horas.

4.3 Ações de Execução

Considerando que ficou evidenciado na pesquisa de campo a falta de participação dos atores envolvidos na execução da política, bem como das comunidades das escolas que receberam as ações do PJJF.

Ainda considerando o que foi enfatizado por Cossio, Scherer e Lopes, (2020) que afirmam que o resultado desejado para as ações propostas pelas consultorias às escolas implica em condições adequadas para realização das ações, e que situações específicas relacionadas a condição socioeconômica da escola não são consideradas (2020, p.13).

As ações de execução têm por objetivo aprimorar a execução das ações do PJJF, buscando envolver efetivamente a comunidade escolar no seu desenvolvimento, trazendo até ela maior disseminação da logística do PJJF, tornando-a mais participativa em cada etapa do circuito CDG e ainda possibilitando o fortalecimento do vínculo entre o grupo gestor, comunidade escolar e inspetor escolar.

Quadro 8 - Ação 1 de Execução – Realizar reunião com as comunidades escolares para difundir a sistemática do PJJF

(continua)

Nome da Ação	Comunidade Ativa
Objetivo	Realizar reuniões com a comunidade escolar de cada escola em que o programa foi implementado

Justificativa	Essa ação se faz necessária para reduzir a resistência dos servidores da escola quanto à realização de ações do PJF, foi apontado pelos inspetores que a resistência dos servidores é um dificultador para a execução das ações do PJF.
Responsável	Inspetores Escolares e Gestores escolares
Local	Escolas em que o PJF foi implementado
Período de Execução	24/02/2025 a 11/04/2025
Estratégias e Recursos utilizados	Envolver a comunidade escolar nas ações do programa, promovendo reuniões em que seja apresentado o detalhamento do programa, sua trajetória nacional, e em Minas Gerais, e possibilidades que sua realização traz para a escola.
Resultados Esperados	Aumentar o conhecimento da Comunidade escolar sobre o PJF e promover a redução da resistência quanto às ações do Programa.
Custos	Não há custos adicionais
Avaliação da Ação	Ao final do circuito CDG os membros do grupo gestor e o ACG poderão, na última VT, avaliar como foi a participação da comunidade escolar nas ações e nas próprias VTs, tendo em vista que alguns membros da comunidade fazem parte do grupo gestor.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Considerando que o interesse, apoio e participação da comunidade escolar nas ações que a escola desenvolve são cruciais para o sucesso das propostas do Plano de Ação do PJF. Esta ação tem como foco a comunidade escolar, visto que na pesquisa ficou evidenciado que na implementação do programa não houve disseminação para a comunidade escolar sobre o que seria o PJF e como seriam efetivadas suas ações na escola.

Ao realizar um momento de apresentação do histórico do PJF, perpassando pela ritualista e pelos resultados na sistematização das ações nas escolas, a comunidade ficará ciente das possibilidades que o programa propõe e da importância

de sua participação nas ações em que a envolve. Isso resultará em maior efetividade das ações propostas no plano de Ação.

Assim, o gestor(a) da escola convocará uma reunião com toda a comunidade escolar, informando a eles o tema a ser tratado, sendo importante informar que haverá a participação do inspetor que acompanha a escola. A reunião será conduzida pelo(a) gestor(a) da escola, com participação dos demais membros do grupo gestor e do inspetor que acompanha a escola. Para melhor integração da equipe e do tema a ser explanado, o inspetor da escola realizará uma reunião com a equipe da escola, para planejamento prévio da reunião.

Os inspetores escolares são os atores responsáveis por essa ação, pois representam a SEE e o IU nas escolas, além de possuírem maior conhecimento da ritualística do CDG. A ação seria realizada nas escolas em data agendada previamente pelo inspetor de cada escola junto ao gestor escolar, dentro do período previsto no Quadro 8, sendo a comunidade escolar convidada a participar.

Quadro 9 - Ação 2 de Execução – Construção de planilha a ser encaminhada a SEE para apreciação

(continua)

Nome da Ação	Fortalecendo o vínculo
Objetivo	Realizar visitas técnicas presenciais nas escolas fora da sede da SRE.
Justificativa	Os inspetores apontaram na pesquisa que a falta de veículo oficial para realizar as Visitas Técnicas presenciais às escolas tem sido um grande dificultador para realização das ações do programa.
Responsável	Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar
Local	SRE
Período de Execução	02/02/2025 a 30/11/2025
Estratégias e Recursos utilizados	Encaminhamento de Planilha demonstrando a necessidade de recursos para manutenção da frota de veículos da SRE, para que

	seja possibilitada realização das VTs presenciais nas escolas de localidades em que não há linha regular de ônibus.
Resultados Esperados	Realização das Visitas Técnicas presenciais, para melhor desenvolvimento das ações do PJF e fortalecimento do vínculo entre o IE e a equipe da escola.
Custos	Não há custos adicionais
Avaliação da Ação	Essa ação será avaliada ao final de cada etapa do CDG, quando será possível verificar se houve aumento da realização das VTs no formato presencial, analisando também como se deu os resultados das ações propostas pela escola e se o formato de realização das VTs contribui para realização das ações.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Esta ação é focada em possibilitar a realização das Visitas Técnicas no formato presencial, dado que na pesquisa os inspetores apontaram a falta de veículo oficial para visitar as escolas localizadas em regiões cujo acesso não é realizado por ônibus.

A ação visa estreitar os vínculos entre os membros do grupo gestor e o ACG. Considerando que na visita presencial o inspetor está no ambiente da escola, ele não somente discute as ações, o plano de ação, mas também verifica o ambiente escolar, o que permite ao ACG apontar melhorias com mais clareza da realidade da escola.

Essa presença fortalece o vínculo de confiabilidade dos membros do grupo gestor frente ao inspetor escolar e aos apontamentos por ele realizado, pois é alguém que, além de conhecedor técnico do PJF, faz-se presente no ambiente escolar, o que permite sugerir ações relacionadas a sua realidade.

Para o desenvolvimento desta ação, a coordenação do serviço de inspeção escolar deverá realizar uma previsão de visitas mensais específicas para realização das VTs do PJF, tendo como base o calendário do CDG. A partir desta previsão inicial, é preciso construir uma planilha de visitas a serem realizadas e de recursos destinados à manutenção dos veículos, demonstrando a necessidade de manter a frota de veículos em regular funcionamento, considerando a importância da presença do inspetor na escola para maior efetividade das ações.

A planilha deverá ser construída e encaminhada à SEE antes de iniciar a primeira etapa do CDG, ainda no mês de fevereiro de 2025, tendo como previsão as visitas realizadas durante todo o ano de 2025. Havendo acolhimento da planilha pela SEE e liberação dos recursos, o que se espera é que as manutenções dos veículos da SRE sejam realizadas tempestivamente, possibilitando o aumento na quantidade de visitas presenciais a serem realizadas pelos ACGs.

Cabe destacar que a planilha será encaminhada pela SER à SEE em caráter de sugestão, tendo em vista que a SEE é a instância superior e cabe a ela decidir sobre a destinação de recursos específicos para realização das visitas.

4.4 Ações de Monitoramento

No que se refere ao monitoramento, os inspetores entrevistados apontaram que os prazos curtos entre as visitas técnicas e a demanda crescente de sistemas da SEE para monitorar têm sido o grande dificultador para a execução das ações desta etapa.

Conforme destacado por Condé (2020), à medida que as políticas são implementadas, é relevante monitorar seu progresso e impacto. Isso ajuda a garantir que as políticas estão alcançando seus objetivos e faz os ajustes necessários caso contrário.

Diante disso, considerando que o PJF já está em execução na SRE/Montes Claros há 4 anos e que os dados da pesquisa apontam para uma sobrecarga do inspetor escolar que atua como ACG, e ainda considerando que as etapas de monitoramento e avaliação compõem o Ciclo de Políticas, sugerimos duas ações que são ligadas a essas etapas.

As ações seguintes foram pensadas com o objetivo de minimizar essas dificuldades e de melhorar a atuação dos inspetores tanto no monitoramento do CDG quanto nos acompanhamentos regulares dos sistemas que a SEE utiliza e cujo monitoramento é de atribuição dos IEs.

Quadro 10 - Ação 1 de Monitoramento – Encaminhamento de sugestão de alteração do calendário do CDG para apreciação pela SEE e IU

Nome da Ação	Atualização do Calendário CDG
Objetivo	Aproximar o calendário do CDG ao máximo do calendário letivo das escolas, criando um espaçamento entre as visitas técnicas considerando os bimestres escolares.
Justificativa	Na pesquisa os inspetores apontaram que as visitas são muito próximas, o que não permite evolução significativa nas ações realizadas pelas escolas, tornando o processo de monitoramento cansativo.
Responsável	Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar
Local	SRE/SEE
Período de Execução	02/02/2025 a 01/03/2025
Estratégias e Recursos utilizados	Encaminhar à SEE sugestão de espaçamento das visitas técnicas, considerando pelo menos três dos bimestres escolares para a realização do CDG.
Resultados Esperados	Maior tempo para realização das ações pelas escolas e, por conseguinte, resultados mais palpáveis nas visitas de monitoramento.
Custos	Não há custos adicionais
Avaliação da Ação	A avaliação desta ação poderá ser feita ao final do ciclo do CDG, quando poderá ser observado se as reuniões foram realizadas dentro do prazo. Isso poderá demonstrar que a mudança no calendário permitiu melhor organização do trabalho do inspetor. Além disso, haverá aplicação de um formulário Google Forms aos inspetores, visando colher sua opinião quanto às adequações do calendário das VTs.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A ação disposta objetiva sugerir à SEE e ao IU a aproximação do calendário do CDG ao calendário escolar, tendo em vista que foi apontado na pesquisa que as

VTs possuem datas muito próximas, o que não permite uma evolução das ações e dos resultados.

Diante disso, a ação propõe que o coordenador do serviço de inspeção escolar encaminhe à SEE e ao IU uma sugestão de realização das VTs e do CDG em períodos e datas que acompanhem o início e fim dos bimestres escolares, considerando pelo menos três dos quatro bimestres previstos no calendário das escolas.

A proposta deverá ser encaminhada entre o período de 02/02 a 01/03/2025, considerando que o CDG habitualmente inicia suas atividades a partir do mês de março. É importante destacar que é uma sugestão que será embasada na possibilidade de melhoria dos acompanhamentos realizados pelo ACG e dos resultados verificados, pois os períodos do CDG iniciarão e finalizarão junto com os bimestres escolares.

Com essa ação espera-se que, se a SEE e o IU observarem o calendário escolar na construção do calendário do CDG, os resultados obtidos na execução do plano de ação possam refletir mais aproximadamente a realidade das escolas, em especial em relação à frequência, a aulas dadas e ao aproveitamento dos alunos, bem como possibilitar o acompanhamento mais dinâmico das ações pelos ACGs, visto que eles apontaram o formato atual como “cansativo” na pesquisa.

Quadro 11 - Ação 2 de Monitoramento – Encaminhamento de ofício à SEE demonstrando a importância do trabalho remoto para o acompanhamento dos sistemas realizado pelo inspetor e por conseguinte sugerindo o aumento dos dias de teletrabalho

(continua)

Nome da Ação	Tempo para Sistematizar
Objetivo	Dispor de tempo e recursos de qualidade para o acompanhamento dos sistemas da SEE fora das visitas presenciais nas escolas.
Justificativa	Essa ação justifica-se devido aos inspetores terem apontado na pesquisa que devido ao aumento de demandas de acompanhamento dos sistemas que a SEE utiliza, em suas

	visitas presenciais, parte do tempo é remetido a esse acompanhamento, pois em somente um dia de teletrabalho não é possível realizar o monitoramento de todos os sistemas em tempo real.
Responsável	Diretora II da SRE e Coordenadora do Serviço de Inspeção Escolar
Local	SRE/SEE
Período de Execução	02/02/2025 a 02/04/2025
Estratégias e Recursos utilizados	Encaminhar ofício a SEE pontuando a situação da estrutura física e logística da SRE de Montes Claros, demonstrando a importância de disponibilização de mais 1 dia de teletrabalho para que os inspetores possam acompanhar os sistemas que são alimentados pelas escolas, sem prejudicar a realização das ações durante as visitas presenciais.
Resultados Esperados	Espera-se que haja maior acompanhamento das ações durante as visitas presenciais, com foco nas demandas presenciais.
Custos	Não há custos adicionais
Avaliação da Ação	Para esta ação, a avaliação poderá ser realizada através do monitoramento realizado pela SEE do acompanhamento dos sistemas pelos inspetores escolares, quando será possível verificar se houve um aumento dos acessos e permanências, bem como da regularidade e correção dos registros.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A ação “Tempo para sistematizar” é voltada para atender duas demandas que foram apontadas pelos inspetores como um dificultador para realização das ações do PJJ: a falta de infraestrutura da SRE e o aumento dos sistemas eletrônicos cujo monitoramento a SEE atribui ao inspetor.

Esta ação possui caráter de sugestão e deverá ser realizada pela Diretora II da SRE e pela coordenadora do serviço de inspeção escolar, consistindo no encaminhamento de um ofício à SEE, em que deverão ser pontuadas as condições de estrutura e logística da regional, bem como a importância do inspetor se dedicar

mais especificamente às demandas da visita quando em visita presencial às escolas. O período destinado a essa ação é 02/02 a 02/04/2025.

Com essa ação, o que se espera é que a SEE possa analisar as dificuldades para realização de monitoramento dos sistemas eletrônicos dentro das visitas presenciais que o inspetor realiza nas escolas e que aumente a quantidade de dias de teletrabalho que é permitido ao inspetor realizar. Assim, o inspetor poderá realizar um monitoramento mais efetivo dos sistemas, bem como reduzir esse acompanhamento durante as visitas presenciais nas escolas, o que permitirá a verificação mais dinâmica das situações reais tempestivamente.

O PAE é uma fundamental ferramenta para a gestão pedagógica, visto que permite a organização e a sistematização das ações que visam melhorar o processo de ensino-aprendizagem, que além de guiar a implementação de estratégias educativas, promove também a eficácia e a avaliação contínua, além de apontar um caminho para alcançar os objetivos educacionais propostos.

Ao estabelecer ações voltadas para as dificuldades identificadas, o PAE promoverá o desenvolvimento das competências que foram apontadas como dificultadores para a execução das ações do PJF, para todos os envolvidos do desenvolvimento das ações, tendo em vista que as ações propostas atendem também à comunidade escolar.

Ainda ao alinhar estratégias, definir ações e seus, o plano permite garantir que todos os envolvidos nas ações do PJF atuem de forma conjunta focados no mesmo objetivo para alcançar as melhorias necessárias já apontadas na pesquisa.

Assim, o plano de ação educacional proposto é um relevante instrumento para que se possa melhorar a atuação do inspetor escolar enquanto profissional ACG e, ainda, implementar o PJF na SRE de Montes Claros, pois através dele será possível planejar, executar e avaliar todas as etapas de execução do programa a nível regional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a implementação do PJF na SRE de Montes Claros e identificar as dificuldades vivenciadas pelos inspetores escolares na execução da ação do programa, bem como propor ações que pudessem trazer melhorias para a atuação destes profissionais e para a implementação do programa.

O tema escolhido tem estrita relação com a pesquisadora, que atua como inspetora escolar e como profissional ACG na execução das ações do PJF na SRE de Montes Claros. Além disso, faz-se relevante um olhar para a implementação, visto que o início do programa na regional e na SEE é relativamente recente, sendo iniciado em 2019.

O desenvolvimento da pesquisa se deu através da revisão bibliográfica de autores que versam sobre temas inerentes à pesquisa, tais como Implementação de Políticas Públicas, Planejamento Educacional, Liderança e Gestão Educacional, sendo que entre os autores escolhidos destaco Mairnardes (2006), Condé (2020) e Balduino (2020). Na etapa de pesquisa de campo, que se dividiu em duas etapas, foram realizadas entrevistas com inspetores e gestores escolares, na primeira etapa, e aplicação de questionários na segunda etapa.

A escolha dos instrumentos para a coleta de dados foi muito assertiva, pois permitiu levantar as impressões e dificuldades enfrentadas pelos inspetores escolares em sua atuação enquanto profissionais ACGs, além de apresentar uma visão diversificada da implementação do PJF quando foram entrevistados também gestores escolares.

Toda a pesquisa se desenvolveu focada na seguinte questão: quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos inspetores escolares no acompanhamento e direcionamento das ações pelo grupo gestor na execução das atividades previstas pelo Programa Jovem de Futuro na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros?

Diante do problema proposto, foram traçados objetivos que partiam da descrição do PJF, perpassando pela função do inspetor escolar, pela implementação do PJF em Minas Gerais e na SRE de Montes Claros, para finalmente chegar às dificuldades evidenciadas na pesquisa de campo e, a partir de tudo isso, propor um plano de ação focado na sua melhoria.

A pesquisa realizada sobre o tema permitiu uma análise sobre os desafios e as oportunidades de melhoria que permeiam a implementação e execução de ações de uma política pública, sendo possível identificar através dela as dificuldades que comprometem seu alcance e eficácia.

A implementação de políticas públicas é um complexo processo, que envolve diversos atores, recursos e fatores que podem influenciar diretamente os resultados alcançados. Nesta pesquisa, foi possível apontar que a eficácia das políticas públicas depende não apenas de um bom planejamento e formulação, mas, principalmente, da capacidade de implementação e de entendimento entre os níveis de governo, instituições, e a sociedade civil.

Na realização da pesquisa ficou muito visível que dificuldades diversas foram vivenciadas pelos inspetores escolares na implementação do PJF, sendo que os apontamentos não foram somente a nível da SEE e/ou Instituto Unibanco, mas dificuldades na organização interna das ações, a nível da SRE de Montes Claros.

Os dados demonstraram que a implementação de uma política pública envolve ações complexas, e que, quando as etapas do ciclo de políticas não são observadas, situações de dificuldades na sua implementação são possíveis de ocorrer. Como verificado na pesquisa, a falta de envolvimento da comunidade escolar e dos profissionais ACGs nas etapas de discussão da implementação do PJF refletem no seu envolvimento quando das ações na prática.

Observou-se que, apesar de haver um entendimento positivo dos participantes da pesquisa sobre o PJF, alguns obstáculos, como a falta de planejamento interno das ações, a escassez de recursos e a resistência de alguns dos atores envolvidos na implementação da política ainda são desafios recorrentes, sendo fatores que comprometem a efetividade da política.

Diante disso, é possível entender que a implementação de políticas públicas, no caso desta pesquisa, especificamente do PJF, exige uma visão integrada, que leve em consideração as especificidades locais, as capacidades institucionais e as demandas da população que irá receber as ações. Para a melhoria da implementação deste programa, identificou-se a necessidade de fortalecer os conhecimentos dos inspetores sobre a sistemática do programa, promover maior articulação entre os diferentes atores envolvidos no desenvolvimento das ações e garantir a participação efetiva da comunidade escolar na discussão das proposições de ações a serem

realizadas, sendo que essas necessidades postas vão ao encontro com os estudos de Mainardes (2006) e Condé (2020) sobre o ciclo de Políticas.

Assim, a pesquisa sobre as práticas e os desafios da implementação do PJF traz não apenas um diagnóstico de problemas existentes, mas também aponta para possíveis alternativas viáveis que possam melhorar a implementação do programa e a atuação dos inspetores escolares.

Dessa forma, a pesquisa demonstrou que, para o sucesso das políticas educacionais, é fundamental uma abordagem que promova o diálogo constante entre os atores envolvidos e leve em consideração as especificidades locais e as necessidades reais dos estudantes, promovendo assim uma implementação democrática, perpassando todas as etapas conforme prevê o Ciclo de Políticas.

A pesquisa trouxe contribuições valiosas para mim, enquanto pesquisadora, impactando tanto meu desenvolvimento pessoal quanto profissional. Para desenvolver a pesquisa foi preciso aprofundar no tema, e eu, igualmente à maioria dos inspetores que participaram, não conhecia a trajetória do PJF, e tinha um entendimento raso sobre a implementação de políticas públicas.

A realização de uma pesquisa de campo que envolve entrevistas foi uma experiência enriquecedora para mim, visto que a ambiência com o local pesquisado exigia neutralidade diante dos entrevistados, para que não houvesse nenhuma influência minha nas falas deles. Neste sentido, a pesquisa trouxe para mim a ampliação de meus conhecimentos sobre metodologia de pesquisa.

Enquanto profissional, inspetora escolar e ACG, a pesquisa ratificou a ideia que eu tinha sobre o PJF como um programa com uma proposta interessante para a sistematização das ações que as escolas executam, que, no entanto, precisava de algumas melhorias que não foram percebidas em sua implementação.

Na pesquisa, o enfoque foi a atuação dos inspetores escolares no PJF, no entanto, é sabido que outros atores são de igualmente relevantes para a implementação do programa. Apesar de haver a participação de dois gestores na pesquisa, o objetivo estava voltado para os inspetores escolares. Sendo esse um limite colocado pela própria pesquisadora, pode-se entender que fica essa lacuna para pesquisas futuras, ampliando a investigação para alcançar os outros atores envolvidos na implementação do PJF, expandindo assim a visão sobre o PJF em Minas Gerais.

É importante frisar que no desenvolvimento da pesquisa, o tempo para realizá-la mostrou-se um limite para a metodologia adotada, considerando que os inspetores e gestores escolares não dispunham de tempo livre, e encaixar na agenda deles o tempo para realização da entrevista foi um pouco complicado, o que gerou atraso na realização desta etapa.

No contexto dos limites metodológicos, ainda destacamos a relação do pesquisador com o ambiente da pesquisa: manter a neutralidade foi crucial para não influenciar as respostas dos entrevistados e, assim, conseguir coletar com clareza seus apontamentos.

E finalmente, considerando todo o processo realizado nesta pesquisa, todos os apontamentos postos e possibilidades de ação a serem realizadas dispostas no PAE, percebemos que, para compreender mais amplamente a implementação do PJF em Minas Gerais e na SRE de Montes Claros, é preciso analisar com mais abrangência a participação dos atores envolvidos, o que permitiria verificar o processo como um todo, com um olhar multifocal sobre todos os atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. **Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão**. Agenda Política, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015. DOI: 10.31990/10.31990/. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 24 out. 2023.
- BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **Implicações do privado no público: programa jovem de futuro e as influências na gestão escolar**. REVELLI, v. 11, 2019.
- BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor**. Interações (Campo Grande), v. 21, n. 2, p. 223-243, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i2.2098>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- BERGAMINI, C. W. **Liderança: a administração do sentido**. Revista de Administração de Empresas, v. 34, p. 102-114, 1994.
- CAETANO, M. R. **A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais**. Laplage em Revista, v. 4, n. 2, p. 153-168, 2018.
- CARVALHO, Alex et al. **O que é metodologia científica**. Marília: Fundação Unimed, 2007.
- CARVALHO, C. P.; CANEDO, M. L. **Estilos de gestão, cultura organizacional e qualidade de ensino**. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 9, p. 78-98, 2012.
- CONDÉ, E. S. **Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas**. Pesquisa e Debate em Educação, v. 2, n. 2, p. 78–100, 2020.
- CÓSSIO, M. F.; SCHERER, S. S.; LOPES, D. O. **As parcerias público-privadas em educação e as redes de políticas: um estudo sobre uma consultoria em gestão escolar**. Perspectiva, v. 38, n. 4, p. 1-18, 2020.
- FALCONER, A. P. **A promessa do terceiro setor**. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor. Universidade de São Paulo, 1999.
- FERREIRA, M. Mm; Ferreira, C.H. **Terceiro setor: um conceito em construção, uma realidade em movimento**. Anais da Semana do Contador de Maringá, 2006.
- FONSECA, A. M. O; PORTO, J. B; BORGES-ANDRADE, J. E. **Liderança: um retrato da produção científica brasileira**. Revista de Administração Contemporânea, v. 19, p. 290-310, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, K. S. et al. **Liderança educacional**. GERIR, Salvador, v. 9, n. 33, p. 13-43, set./out. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **Educação**: direito universal ou mercado em expansão. São Paulo em Perspectiva, v. 18, p. 67-77, 2004.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatórios de atividades Jovem de Futuro 2009**. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2016/08/rel_atividades_IU_2009.pdf Acesso em: 10 maio 2024.

_____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2010**. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2016/08/rel_atividades_IU_2010.pdf Acesso em: 10 maio 2024.

_____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2011**. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf Acesso em: 10 maio 2024.

_____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2012**. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2016/08/rel_atividades_2012.pdf Acesso em: 10 maio 2024.

_____. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019**. Minas Gerais, 2019. Disponível em https://cdnportaliuprd.portalinstitu=tounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio_Atividades_MG_2019-digital.pdf Acesso em: 10 dez. 2023.

_____. **Avaliação de impacto do Jovem de Futuro em Minas Gerais**. Minas Gerais, 2019.

_____. **Protocolos do circuito de gestão mineiro**. Minas Gerais, 2019.

_____. **Protocolos do circuito de gestão mineiro**. Minas Gerais, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino**. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353–387, 2017. DOI: 10.18224/educ.v19i2.5391. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391>. Acesso em: 13 set. 2024.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 4. (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, C. C. **Planejamento, execução e avaliação no ensino - a busca de um desejo**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 2, n. 2, 2014. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.1993.v2.n2.p%p. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/657>. Acesso em: 13 set. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional**. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

MEDEIROS, G. S. L. de. **Era Vargas: a educação como instrumento político**. Id on Line Rev. Mult. Psic., v. 14, n. 50, p. 835-853, maio 2020. ISSN 1981-1179.

MONTES CLAROS. **Termo de Visita**. Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, Arquivo interno, 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.428, de 13 de junho de 2017**. Estabelece normas para organização e atuação do Serviço de Inspeção Escolar nas unidades regionais e escolares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.487, de 25 de janeiro de 2021**. Institui o Protocolo Orientador da atuação da Inspeção Escolar no Sistema de Ensino de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, 2021.

MINAS GERAIS. **Extrato do Acordo de Cooperação**. 07 ago. 2019. Publicado no Diário Oficial de Minas Gerais em Diário Executivo. Diretoria de Gestão de Contratos e Convênios. Minas Gerais – Caderno 01.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P. de; WALDHELM, A. P. S. **Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0824.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

PEREIRA SANT'ANA, W.; BARROS DA SILVA, H.; CÉZAR LEMOS, G. **Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções**. Revista Tecnia, v. 3, n. 1, p. 68–89, 2018.

PERONI, V. M. V. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>

SANTOS, E. M. C. dos. **A importância do planejamento para uma ação pedagógica eficaz no contexto escolar**. Anais VII CONEDU - Edição Online, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M D1_SA2_ID7368_22092020160941.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica**. Revista Educação Pública, v. 21, n. 15, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 23 out. 2023.

SOUZA, C. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães. São Paulo, 2002.

THIESEN, R. D. A evolução do terceiro setor brasileiro e sua relação com o Estado. Revista Direito em Debate, v. 18, n. 31, 2013. DOI: 10.21527/2176-6622.2009.31.%p Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/644>

VERGARA, S. C. **A liderança aprendida**. 2007.

VIDAL, D. G. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. Educ. Pesqui., v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. ISSN 1517-9702.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR ESCOLAR

Entrevistado – Gestor 01

Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional e acadêmica, formação e experiência na área de educação.

Programa Jovem de Futuro:

1.Implementação:

- 1- Como você conheceu o Programa Jovem de Futuro?
- 2- Como foi o processo de implementação do programa Jovem de Futuro em sua escola?
- 3- Na sua percepção, como as ações do PJF têm contribuído para as ações que a escola desenvolve?

2. Planejamento:

- 1-Como acontece o planejamento das ações do programa?

3. Acompanhamento do Inspetor Escolar:

- 1- Como é realizado o acompanhamento pelo ACG (Inspetor Escolar)?
- 2-O ACG realiza acompanhamento além do que é previsto no calendário do programa Jovem de Futuro?
- 3- Como você acredita que a atuação do ACG contribui para a efetivação das ações do programa Jovem de Futuro em sua escola?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – INSPETOR ESCOLAR

Entrevistado 01

Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional e acadêmica, formação e experiência na área de educação.

Programa Jovem de Futuro:

1.Implementação:

- 1 -Como foi a sua participação na implementação do programa Jovem de Futuro na SRE de Montes Claros?
- 2- Para iniciar suas atividades como Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) do Programa Jovem de Futuro você recebeu algum treinamento/capacitação? Como foi? Quais eram os focos e periodicidade das capacitações?
- 3.Como você percebe as consequências da inclusão da função de ACG na rotina de atribuições o inspetor escolar?

2.Planejamento:

- 1-Como é o processo de planejamento das ações do Ciclo do Circuito de Gestão?
- 2-Como é organizado o planejamento das ações do Programa Jovem de Futuro na SRE de Montes Claros?
- 3- Em seu entendimento como o planejamento deveria ser feito na regional?

3.Execução e Monitoramento:

- 1- Em relação ao monitoramento das ações do programa Jovem de Futuro, como ele é realizado?
- 2-Como você percebe a contribuição/influência de seu trabalho na mobilização e envolvimento da equipe escolar e na etapa de execução do Plano de Ação das escolas?
- 3-Considerando sua atuação, no período entre 2019 e 2023, como você avalia a periodicidade e o tempo destinado a cada visita técnica?

4.Dificuldades:

- 1 - Quais as maiores dificuldades encontradas pelos inspetores na implantação do PJF?
- 2- Se você entende que as ações do Jovem de Futuro trouxeram sobrecarga para a atuação do inspetor escolar, quais ações poderiam ser desenvolvidas para minimizar essa sobrecarga?
- 3- Em sua opinião, quais são os pontos de fragilidade e as principais limitações na atuação do Inspetor Escolar durante o Circuito de Gestão?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS INSPETORES ESCOLARES QUE NÃO FORAM ENTREVISTADOS

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) inspetor (a) escolar,

Cumprimentando-o(a) cordialmente. Solicito a vossa senhoria, a gentileza de responder uma pesquisa intitulada, A atuação do Inspetor Escolar durante o processo de implementação do Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, cujo objetivo é identificar as dificuldades encontradas pelo IE no direcionamento das ações por ele executadas no Programa Jovem de Futuro. A referida pesquisa sob minha responsabilidade – Náglia Gracielle Siqueira Pimenta Veloso, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, com orientação da professora Dra. Cláudia da Costa Guimarães Santana.

Ao aceitar participar da pesquisa, você responderá as perguntas de um questionário que investiga as dificuldades encontradas pelo IE no direcionamento das ações por ele executadas no Programa Jovem de Futuro.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária. Não haverá qualquer forma de compensação financeira e, também, não haverá custos para você. Sua identidade permanecerá em sigilo durante toda a pesquisa, especialmente na publicação dos resultados. Você terá garantias de esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento do estudo.

Caso queira entrar em contato por qualquer motivo (dúvidas, curiosidades, críticas) poderá enviar e-mail para nagla.veloso@educacao.mg.gov.br ou contatar no telefone/WhatsApp (38) 991955582.

Este formulário de pesquisa ficará disponível para responder até dia.

Agradecemos sua atenção, colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente.

Mestranda Náglia Gracielle Siqueira Pimenta Veloso
Orientadora Dra. Cláudia Da Costa Guimarães Santana

Parte I – Perfil dos participantes

1 – Qual a sua Formação?

- () Licenciatura em Pedagogia
- () Licenciatura diversa acrescida de pós graduação em inspeção escolar

2 – Há quanto tempo atua na Inspeção Escolar?

- ☐ até 05 anos
- ☐ de 05 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

3 - É servidor contratado ou efetivo?

- ☐ efetivo
- ☐ contratado

4 – Há quanto tempo atua na SRE de Montes Claros?

- ☐ até 05 anos
- ☐ de 05 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

Parte II – Sobre o Programa Jovem de Futuro

1 – Como conheceu o programa Jovem de Futuro?

- ☐ Conheci nas capacitações da SEE/MG
- ☐ Conheci o PJF na Inspeção Escolar
- ☐ Conheci antes de ingressar na Inspeção Escolar quando atuava em outro cargo.

2- Em qual ano você começou a participar da implementação das ações do PJF na SRE de Montes Claros?

- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021
- ☐ 2022
- ☐ 2023

2 – Quais foram as capacitações do PJF?

- ☐ Planejamento
- ☐ Execução e Monitoramento
- ☐ SMAR

De quais você participou?

- ☐ 2019 - Planejamento
- ☐ 2019 – Execução e Monitoramento
- ☐ 2019/ 2020 – SMAR
- ☐ 2023 -

3 – Você entende que as capacitações foram suficientes para sua atuação nas escolas, como Agente do Circuito de Gestão? Marque abaixo o quão suficiente foram as capacitações.

- ☐ nada
- ☐ muito pouco
- ☐ pouco
- ☐ muito

4- Em sua opinião, em que aspecto o programa Jovem de Futuro trouxe sobrecarga de trabalho ao inspetor escolar?

- ☐ aumento de sistema para monitorar
- ☐ atuação com foco nas ações pedagógicas que a escola desenvolve
- ☐ cumprimento de prazos e protocolos
- ☐ não trouxe sobrecarga

5 - Em que aspecto você acredita que o programa Jovem tem de Futuro, enquanto política pública, pode ajudar na gestão da escola?

- ☐ na sistematização do planejamento das ações
- ☐ na análise dos resultados
- ☐ no fortalecimento da gestão pedagógica
- ☐ no estímulo a participação da comunidade (grupo gestor) na tomada de decisões em relação as ações que serão executadas.

Parte III – Sobre o Planejamento das ações do PJF?

1 – Como você caracterizaria, prioritariamente, o planejamento das ações do PJF na SRE de Montes Claros? Marque apenas uma alternativa.

- ☐ como ações pedagogicamente planejadas
- ☐ como repasse de protocolos
- ☐ como alinhamento de ações a serem executadas

2 – Como você entende que o planejamento das ações do PJF deveria ser realizado?

- ☐ em parceria com setor pedagógico da SRE
- ☐ com reuniões de alinhamento interno
- ☐ individualmente por cada inspetor
- ☐ outro. Cite como seria:

Parte IV – Sobre a execução das ações do programa PJF

1 – Você entende que o monitoramento das ações realizado nas Visitas técnicas é suficiente?

- ☐ nada
- ☐ muito pouco
- ☐ pouco
- ☐ muito

2 – Para que o acompanhamento das ações seja suficiente quantas visitas você acha que seriam necessárias em cada ciclo do circuito de gestão – CDG?

- ☐ 01 visita
- ☐ 02 visitas
- ☐ 03 visitas

3 – Como você avalia a contribuição do seu trabalho no desenvolvimento das ações de PJF nas escolas?

- ☐ contribui positivamente tanto no planejamento quanto na execução das ações
- ☐ contribui para regular o controle das ações
- ☐ não faz diferença para a realização do trabalho pelas escolas

Parte V – Sobre as dificuldades encontradas na sua atuação enquanto ACG do PJF

1 – Dentre as possíveis dificuldades apontadas abaixo, quais delas você mais enfrentou? Marque somente uma alternativa

- ☐ falta de veículo oficial para realização das visitas
- ☐ visitas técnicas com prazos de realização muito próximos
- ☐ demais demandas do serviço de Inspeção Escolar
- ☐ falta de infra-estrutura da SRE de Montes Claros
- ☐ poucas capacitações para realizar as ações do PJF

2 – Das ações abaixo, em sua opinião, quais poderiam ajudar a diminuir a sobrecarga do Inspetor Escolar?

- ☐ compartilhamento das ações do PJF com os analistas pedagógicos da SRE
- ☐ redução da quantidade de visitas técnicas
- ☐ contratação de uma equipe específica para atuar nas ações do PJF
- ☐ capacitações de caráter pedagógicos para os inspetores.
- ☐ aumento dos dias de teletrabalho para atender as demandas de acompanhamento de sistemas.
- ☐ realização de todas as ações do PJF de forma remota

3 - Em relação a ações que poderiam melhorar a implementação do PJF, qual das alternativas abaixo você acredita que contribuiria para isso?

- ☐ destinação de recursos financeiros específicos para execução das ações relacionadas ao PJF
- ☐ consulta a comunidade escolar sobre a execução do programa para conhecer as diversas realidades
- ☐ contratar uma equipe específica para atuar nas escolas com as ações do PJF
- ☐ oferta de mais capacitações para os inspetores e para o grupo gestor da escola
- ☐ Outros.

4 – Em sua opinião, como a atuação do inspetor por meio do PJF pode contribuir com a gestão da escola?

- ☐ aumentando a interação entre o inspetor e setor pedagógico da escola
- ☐ permitindo que a escola amplie suas ideias através de seu olhar externo do inspetor
- ☐ trazendo incentivo para que a escola atue de acordo com suas demandas
- ☐ motivando a equipe da escola a desenvolver as ações propostas e superar os desafios.
- ☐ Outros

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NO QUESTIONÁRIO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para investigar as dificuldades encontradas pelo Inspetor Escolar no direcionamento das ações por ele executadas no Programa Jovem de Futuro. Os resultados fazem parte da dissertação de Náglia Gracielle Siqueira Pimenta Veloso, do curso de Pós-graduação Stricto-sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, com orientação da professora Dra. Cláudia da Costa Guimarães Santana.

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Sua participação não traz complicações legais e todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Você possui a liberdade para recusar-se na participação da pesquisa, ou na sua desistência a qualquer momento, podendo solicitar que suas informações sejam desconsideradas no estudo, sem constrangimento. Como sua participação é voluntária e gratuita, está garantido que você não terá qualquer tipo de despesa adicional ou compensação financeira durante o desenvolvimento da pesquisa.

Nós, pesquisadores, assumimos a responsabilidade na condução da pesquisa e garantimos que suas informações somente serão utilizadas para esta pesquisa, podendo os resultados ou imagens virem a ser publicados em eventos, revistas científicas ou atividades acadêmicas.

Está ciente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e declara participação voluntária na pesquisa?

() sim

() não

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A atuação do Inspetor Escolar na implementação do Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros”**. Nesta pesquisa pretendemos identificar quais foram as dificuldades encontradas pelo Inspetor Escolar no direcionamento das ações por ele executadas no Programa Jovem de Futuro-PJF, para ao final, propormos um plano de ação que possibilite aos IE's da SRE de Montes Claros a melhoria das dificuldades encontradas.

O motivo que nos leva a realizar esta investigação sobre a atuação do Inspetor Escolar no Programa Jovem de Futuro é a atuação da pesquisadora enquanto inspetora que atua no PJF na SRE de Montes Claros e a possibilidade de identificar as dificuldades vivenciadas pelos IE's da SRE de Montes Claros na execução do referido programa e ainda a possibilidade de propor um plano de ação que permita que as ações do Programa sejam realizadas sem o estrangulamento que são causados pelas outras atribuições que permeiam o trabalho do inspetor.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

Revisão bibliográfica de estudos e conceitos que envolvem o Programa Jovem de Futuro. Entrevista semi-estruturada realizada com 08 inspetores da SRE de Montes Claros, sendo 01 de cada município que fazem parte da jurisdição da SRE e com o inspetor ponto focal do PJF na SRE, ainda serão entrevistados 02 diretores de escolas em que o PJF foi implementado.

A pesquisa contribuirá para **melhoria das dificuldades da atuação do IE da SRE de Montes Claros no PJF, oferecendo um plano de ação com sugestão de ações que visam o aperfeiçoamento da atuação do IE e que poderão direcionar as ações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais frente o PJF.**

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com

padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com **padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**A atuação do Inspetor Escolar na implementação do Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Montes Claros, _____ de _____ de 2024.

Nome

Assinatura participante

Data

Nome
Data

Assinatura pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Náglia Gracielle Siqueira Pimenta Veloso

Endereço: Rua Estados Unidos,109, Sapucaia

CEP: 39403-286 / Montes Claros – MG

Fone: (38) 99195.5582

E-mail: naglaveloso.mestrado2022@caed.ufjf.gov.br