

**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**

**Juliana Magalhães Bruno Oliveira**

**Desafios da atuação do Inspetor Escolar no Programa Jovem de Futuro: um  
estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis**

**Juiz de Fora**

**2025**

**Juliana Magalhães Bruno Oliveira**

**Desafios da atuação do Inspetor Escolar no Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis**

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. Rita de Cássia Oliveira

**Juiz de Fora**  
**2025**

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

Magalhães Bruno Oliveira, Juliana.

Desafios da atuação do Inspetor Escolar no Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis / Juliana Magalhães Bruno Oliveira. -- 2025.  
274 f.

Orientadora: Rita de Cássia Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. inspeção escolar. 2. Programa Jovem de Futuro. 3. parcerias público-privadas. 4. gestão educacional. 5. políticas públicas em educação. I. Oliveira, Rita de Cássia, orient. II. Título.

**Juliana Magalhaes Bruno Oliveira**

**Desafios da atuação do Inspetor Escolar no Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na  
Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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 05 de dezembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof(a) Dr(a). Rita de Cássia Oliveira - Orientador**  
Universidade do Estado de Minas Gerais

**Prof(a) Dr(a). Daniela Fantoni de Lima Alexandrino**  
Universidade do Estado de Minas Gerais

**Prof(a) Dr(a). Camila Gonçalves Silva Figueiredo**  
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Juiz de Fora, 13/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por Camila Gonçalves Silva Figueiredo, Usuário Externo, em 13/01/2026, às 16:33, 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 Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo, em 13/01/2026, às 17:17, 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-Uffr ([www2.uffr.br/SEI](http://www2.uffr.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2822890 e o código CRC 61ED896A.

Dedico este momento de minha vida e o fechamento desta pesquisa a minha família, pois eles foram meu amparo nos momentos difíceis. E, a Deus, pois sem sua força, nada conseguiria.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, porque sem Ele nada seria. Sua presença constante me sustentou nos momentos de dificuldade e me fortaleceu para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço por ser minha base de fé e de vida.

Ao meu marido e filhos, por entenderem minhas ausências e acreditarem em meu potencial.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio constante nesta difícil caminhada acadêmica.

À minha orientadora, Rita de Cássia Oliveira, por acreditar na relevância desta pesquisa e aceitar a tarefa de me orientar.

Ao meu Agente de Suporte Acadêmico, pelo tempo dedicado, pela paciência nas orientações e pela pronta disposição em me atender sempre que necessário. Sua colaboração foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação, por conduzirem com sabedoria suas observações e sugestões, que me estimularam a ampliar minha visão crítica, buscar novos conhecimentos e evoluir na pesquisa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), por me concederem o privilégio de ser mestranda nesta instituição de excelência, que tanto contribuiu para meu crescimento acadêmico e profissional.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por autorizar e apoiar a realização desta pesquisa no âmbito da rede estadual de ensino, reconhecendo a importância da investigação para a melhoria das práticas educacionais.

À Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, especialmente ao Coordenador da Inspeção Escolar, pela acolhida, parceria e incentivo à realização deste estudo.

Aos inspetores escolares que gentilmente participaram da pesquisa e contribuíram com suas experiências e reflexões, possibilitando a elaboração de um Plano de Ação voltado à realidade da SRE/Divinópolis, com o intuito de fortalecer e qualificar a atuação no Programa Jovem de Futuro.

*“O tempo só pode ser falado em relação aos fenômenos suscetíveis de mudança, que por serem suscetíveis de mudança são transitórios e impermanentes. ‘Impermanente’ significa que existe um processo. Se não houver processo de mudança, então não se pode conceber o tempo em primeiro lugar”.*

Dalai Lama

## RESUMO

A presente dissertação, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o estudo centra-se na atuação do IE no contexto de implementação do Programa Jovem de Futuro (PJF), com destaque para a experiência da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (SRE/Divinópolis), em Minas Gerais. A investigação foi orientada pela seguinte questão: como aprimorar a atuação do IE no Programa Jovem de Futuro, considerando as diversas atribuições que esse profissional já exerce? O objetivo geral da pesquisa é investigar os fatores que interferem na atuação do IE na implementação do PJF e propor ações que contribuam para o enfrentamento dos problemas identificados. Os objetivos específicos, são: (i) descrever as atribuições do IE e seu papel no Programa Jovem de Futuro; (ii) analisar os desafios enfrentados por esses profissionais na implementação do referido programa; e (iii) propor estratégias e práticas que possam contribuir para o aprimoramento da atuação dos inspetores nesse contexto. A abordagem metodológica adotada integrou análises qualitativas e quantitativas, fundamentadas em pesquisa documental sobre legislações e normativas relativas à inspeção escolar e às parcerias público-privadas na educação. Foram empregados dois instrumentos de coleta de dados, direcionados a públicos distintos: (i) um questionário aplicado a todos os inspetores escolares da SRE/Divinópolis; e (ii) entrevistas semiestruturadas realizadas com o coordenador da inspeção escolar e com dois inspetores que, em determinados períodos, exerceram a função de pontos focais do Programa Jovem de Futuro na SRE/Divinópolis, atuando no acompanhamento e na orientação das equipes de inspeção nas atribuições específicas relacionadas ao PJF. O referencial teórico do estudo fundamentou-se, sobretudo, nas contribuições de autores como Peroni e Caetano (2016) e Balduino (2020), que discutem criticamente a presença do setor privado na educação pública e os impactos das parcerias público-privadas na formulação e implementação de políticas educacionais. Os resultados evidenciaram que a atuação do inspetor escolar no PJF é profundamente afetada pela ampliação de atribuições sem diálogo prévio, sem suporte institucional e sem condições adequadas de trabalho, o que gera sobrecarga, reduz autonomia e compromete a coerência entre as demandas do programa e as funções previstas para a inspeção escolar. Conclui-se que aprimorar a atuação dos inspetores no PJF exige o reposicionamento institucional de suas funções e a garantia de condições que permitam executar suas atribuições com qualidade. O plano de ação proposto oferece alternativas viáveis para racionalizar demandas, fortalecer a prática inspetiva e promover maior alinhamento entre o programa e a rotina legal de trabalho da inspeção escolar.

**Palavras-chave:** inspeção escolar; Programa Jovem de Futuro; parcerias público-privadas; gestão educacional; políticas públicas em educação.

## ABSTRACT

The present dissertation, developed within the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), focuses on the role of the School Inspector (IE) in the context of the implementation of the Programa Jovem de Futuro (PJF), with particular emphasis on the experience of the Regional Superintendence of Education of Divinópolis (SRE/Divinópolis), in the state of Minas Gerais. The investigation was guided by the following question: how can the role of the School Inspector in the Programa Jovem de Futuro be improved, considering the various responsibilities this professional already performs? The general objective of the research is to investigate the factors that affect the performance of School Inspectors in the implementation of the PJF and to propose actions that may help address the problems identified. The specific objectives are: (i) to describe the responsibilities of the School Inspector and their role in the Programa Jovem de Futuro; (ii) to analyze the challenges faced by these professionals in the implementation of the program; and (iii) to propose strategies and practices that may contribute to improving the performance of inspectors in this context. The methodological approach adopted integrated qualitative and quantitative analyses, grounded in documentary research on legislation and regulations related to school inspection and public-private partnerships in education. Two data collection instruments were employed, directed at different audiences: (i) a questionnaire administered to all school inspectors of SRE/Divinópolis; and (ii) semi-structured interviews conducted with the coordinator of school inspection and with two inspectors who, at certain times, served as focal points of the Programa Jovem de Futuro at SRE/Divinópolis, working in the monitoring and guidance of inspection teams in tasks specifically related to the PJF. The theoretical framework of the study was based mainly on the contributions of authors such as Peroni and Caetano (2016) and Balduino (2020), who critically examine the presence of the private sector in public education and the impacts of public-private partnerships on the formulation and implementation of educational policies. The results showed that the work of school inspectors in the PJF is significantly affected by the expansion of responsibilities introduced without prior dialogue, institutional support, or adequate working conditions. This situation generates work overload, reduces autonomy, and undermines the coherence between the program's demands and the legally established functions of school inspection. It is concluded that improving inspectors' performance in the PJF requires an institutional repositioning of their role and the assurance of conditions that allow them to carry out their duties effectively. The proposed action plan offers viable alternatives to streamline demands, strengthen inspection practices, and promote greater alignment between the program and the legal routines of school inspection.

**Keywords:** school inspection; Programa Jovem de Futuro; public-private partnerships; educational management; public policies in education.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1: Gestão Escolar orientada para resultados: Metas estratégicas do PJJF.....   | 25  |
| Figura 2: Etapas do PJJF: (1) Ampliação do foco (2) Consolidação do Foco .....        | 26  |
| Figura 3: Estrutura do Circuito de Gestão: seis etapas .....                          | 28  |
| Figura 4: Principais ações do ACG na Execução do PJJF .....                           | 32  |
| Figura 5: Etapa Avaliação – CdG mineiro .....   | 34  |
| Figura 6: Etapa Correção da Rota.....   | 36  |
| Figura 7: 1ª Geração do PJJF: total de estados participantes e escolas atendidas .... | 37  |
| Figura 8: Duração da Primeira Geração do PJJF (2008-2015).....                        | 39  |
| Figura 9: Sinótese da Primeira Geração do PJJF .....                                  | 40  |
| Figura 10: 2ª Geração do PJJF: total de estados participantes e escolas atendidas ..  | 43  |
| Figura 11: Duração da Segunda Geração do PJJF (2012-2015).....                        | 44  |
| Figura 12: Sinótese da Segunda Geração do PJJF .....                                  | 46  |
| Figura 13: 3ª Geração do PJJF: total de estados participantes e escolas atendidas ..  | 49  |
| Figura 14: Duração da Terceira Geração do PJJF (2015 aos dias atuais) .....           | 51  |
| Figura 15: Sinóptico da 3ª Geração do PJJF .....                                      | 54  |
| Figura 16: Marco Lógico do Programa Jovem de Futuro .....                             | 56  |
| Figura 17: Seleção das Escolas no PJJF.....   | 67  |
| Figura 18: Ingresso dos Estados no PJJF: 1ª, 2ª e 3ª Gerações .....                   | 68  |
| Figura 19: Superintendências Regionais de Ensino (SREs): Porte I e Porte II – MG      | 69  |
| Figura 19: Superintendências Regionais de Ensino (SREs): Porte I e Porte II – MG      | 84  |
| Figura 20: Abrangência dos municípios da SRE/Divinópolis.....                         | 85  |
| Figura 21: Organograma da SRE/Divinópolis.....  | 94  |
| Figura 22: Cronologia de Ações do Instituto Unibanco na educação .....                | 120 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1: Qual a sua formação acadêmica? Graduação.....  | 134 |
| Gráfico 2: Qual a sua formação acadêmica? Pós-Graduação .....   | 134 |
| Gráfico 3: Há quanto tempo você atua como IE escolar na SRE/Divinópolis? .....  | 136 |
| Gráfico 4: Há quanto tempo você atua como IE no PJJ? .....  | 136 |
| Gráfico 5: Em relação à sua preparação para atuar no PJJ, assinale: (Você pode.. marcar mais de uma opção).....   | 140 |
| Gráfico 6: Na sua opinião, as atribuições do cargo de IE são: .....   | 143 |
| Gráfico 7: Como tem sido, para você, conciliar as demandas do Programa Jovem de Futuro (PJJ) com as demais atribuições da inspeção escolar? .....                                     | 144 |
| Gráfico 8: Quais são, para você, os principais desafios no acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJJ)? .....  | 146 |
| Gráfico 9: Em relação à quantidade de visitas técnicas previstas em cada ciclo do Circuito de Gestão para acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJJ)..                          | 149 |
| Gráfico 10: Sobre sua contribuição no Programa Jovem de Futuro (PJJ), como você se enxerga em cada uma das áreas abaixo? Pode marcar mais de uma opção ...                            | 150 |
| Gráfico 11: Na sua experiência, quais medidas poderiam contribuir para maior eficiência no acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJJ) (Você pode marcar mais de uma opção)..... | 153 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1: Síntese do Planejamento no Circuito de Gestão (CdG) .....                                      | 30  |
| Quadro 2: Comparativo entre a 1ª e a 2ª Geração do PJJF .....  | 42  |
| Quadro 3: Aspectos centrais da Segunda Geração do PJJF (2008–2015).....                                  | 47  |
| Quadro 4: Campo 1: Problemas a ser enfrentados por geração do PJJF no Brasil....                         | 57  |
| Quadro 5: Evolução das três gerações do PJJF .....   | 58  |
| Quadro 6 – Campo 5 -Recursos disponibilizados nas três gerações por áreas .....                          | 60  |
| Quadro 7: Campo 6: Ações Ofertadas pelo PJJF por geração .....   | 61  |
| Quadro 8: Campo 7 - Produtos por geração do PJJF por dimensões estruturantes...                          | 63  |
| Quadro 9: Resultados: Campo 8 (Intermediários) e Campo 9 (Finais) por geração.                           | 65  |
| Quadro 10: Histórico da implantação do PJJF em Minas Gerais (2008-2024) .....                            | 76  |
| Quadro 11: Instâncias do CdG e suas responsabilidades.....   | 78  |
| Quadro 12: Evolução das atribuições do IE em Minas Gerais .....  | 82  |
| Quadro 13: Marco histórico – Ações Instituto Unibanco (1985-2021) .....                                  | 121 |
| Quadro 14: Marco histórico – Ações Instituto Unibanco (2022–2023) .....                                  | 123 |
| Quadro 15: Seleção de publicações do Instituto Unibanco sobre o PJJF .....                               | 127 |
| Quadro 16: Resultados da Pesquisa Bibliográfica – CAPES – Artigos e Teses....                            | 129 |
| Quadro 17: Elementos metodológicos da pesquisa – Coleta de dados .....                                   | 131 |
| Quadro 18: Percepção dos IE da SRE/Divinópolis do PJJF na prática.....                                   | 162 |
| Quadro 19: Sinóptico das percepções negativas do PJJF na prática do IE .....                             | 166 |
| Quadro 20: Dados coletados com as ações propositivas sugeridas, por eixos.....                           | 225 |
| Quadro 21: Ação 1 de Implementação – Registro formativo das VT .....                                     | 228 |
| Quadro 22: Ação 2 de Implementação – Fluxo de devolutiva e valorização do trabalho<br>.....              | 230 |
| Quadro 23: Ação 3 de Implementação – Ampliação da Participação nas VT .....                              | 232 |
| Quadro 24: Ação 1 de Planejamento – Organização do Tempo e Atribuições para<br>Planejamento das VT ..... | 234 |
| Quadro 25: Ação 2 de Planejamento – Formação para Análise de Dados Educacionais<br>.....                 | 236 |
| Quadro 26: Ação 1 de Execução – Repositório Digital de Apoio às VT .....                                 | 238 |
| Quadro 27: Ação 2 de Execução – Divisão Colaborativa das Tarefas do CdG/PJJF                             | 240 |
| Quadro 28: Ação 3 de Execução – Formações Continuadas <i>Online</i> com Acesso<br>Assíncrono .....       | 242 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 29: Ação 1 de Monitoramento – Sistematização das vivências dos IE.....  | 244 |
| Quadro 30: Ação 2 de Monitoramento – Grupos Colaborativos de IE.....   | 247 |
| Quadro 31: Ação 3 de Monitoramento – Protocolo Interno de Alinhamento dos<br>Sistemas de Monitoramento (SIGAE, DED e Painel) ..... | 250 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Estados Participantes da 1ª Geração do programa Jovem de Futuro (2008-2015): número e percentual de escolas e percentual de matrículas .....               | 37 |
| Tabela 2 – Estados Participantes da 2ª Geração do programa Jovem de Futuro (2012-2015): número e percentual de escolas e percentual de matrículas .....               | 43 |
| Tabela 3 – Estados Participantes da 3ª Geração do programa Jovem de Futuro (2015-até os dias atuais): número e percentual de escolas e percentual de matrículas ..... | 49 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| ACG    | Agente do Circuito de Gestão   |
| ANE/IE | Analista Educacional/Inspetora Escolar                                 |
| ASIE   | Assessoria de Inspeção Escolar   |
| AVA    | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                       |
| BIRD   | Banco Interamericano de Desenvolvimento                                |
| BM     | Banco Mundial  |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular   |
| CEIU   | Centro de Estudos Instituto Unibanco                                   |
| CEP    | Comitê de Ética em Pesquisa  |
| CdG    | Circuito de Gestão   |
| CdGH   | Circuito de Gestão Híbrida   |
| CEEMG  | Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais                          |
| CR     | Correção da Rota   |
| DAFI   | Diretoria de Administração e Finanças                                  |
| DED    | Diário Escolar Digital   |
| DIPE   | Diretoria de Pessoal   |
| DIRE   | Diretoria Educacional  |
| DIVEP  | Divisão de Equipe Escolar  |
| EMTI   | Ensino Médio em Tempo Integral   |
| FMI    | Fundo Monetário Nacional   |
| GEpR   | Gestão Escolar para Resultados   |
| 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 |
| IPEA   | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                               |
| ISP    | Investimento Social Privado  |
| IU     | Instituto Unibanco   |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| NSE    | Nível Socioeconômico das Escolas                                       |

|        |   |
|--------|---|
| OGE    | Ouvidoria Geral do Estado   |
| ONU    | Organização das Nações Unidas   |
| PAD    | Processo de Autorização de Deslocamento   |
| PC     | Ponto de Checagem   |
| PDDE   | Programa Dinheiro Direto na Escola  |
| PJF    | Programa Jovem de Futuro  |
| PNLD   | Programa Nacional do Livro Didático   |
| PPP    | Parcerias Público-Privadas  |
| PRC    | Projeto de Redesenho Curricular   |
| PROEMI | Programa Ensino Médio Inovador  |
| RGI    | Reuniões de Gestão Integrada  |
| RTs    | Reuniões de Trabalho  |
| SAEB   | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  |
| SAEGF  | Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República   |
| Seduc  | Secretaria de Educação  |
| SEB    | Secretaria de Educação Básica   |
| SEE    | Secretaria de Estado de Educação  |
| SEEMG  | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  |
| SEI    | Sistema Eletrônico de Informação  |
| SGP    | Sistema de Gerenciamento de Projetos  |
| SIE    | Serviço de Inspeção Escolar   |
| SIGAE  | Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação  |
| SIMADE | Sistema Mineiro de Administração Escolar  |
| SITUA  | Sistema Instituto Unibanco de Análise da Rede Estadual de Ensino Médio  |
| SMAR   | Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados  |
| SRE    | Superintendência Regional de Ensino   |
| SRI    | Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar  |
| USAID  | <i>United States Agency for International Development</i> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) |
| VT     | Visita Técnica  |

## SUMÁRIO

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>19</b>  |
| <b>2</b>     | <b>O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E A ATUAÇÃO DO INPETOR ESCOLAR:<br/>O CASO DA SRE/DIVINÓPOLIS</b> .....                            | <b>23</b>  |
| 2.1          | PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NO CONTEXTO NACIONAL .....  | 24         |
| 2.2          | O PROGRAMA JOVEM DO FUTURO EM MINAS GERAIS.....  | 69         |
| <b>2.2.1</b> | <b>As atribuições do IE no estado de Minas Gerais</b> .....  | <b>77</b>  |
| 2.3          | A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NA<br>SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE DIVINÓPOLIS .....                       | 83         |
| 2.3.1        | SRE/Divinópolis e a atuação do IE escolar: atribuições do cargo x cumprimento<br>do cronograma do Programa Jovem de Futuro ..... | 89         |
| <b>3</b>     | <b>PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO DE INSPEÇÃO NO<br/>ÂMBITO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO</b> .....                    | <b>101</b> |
| 3.1          | PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES E<br>FRAGILIDADES.....   | 102        |
| 3.2          | ANÁLISE DO PERFIL DO UNIBANCO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO<br>BRASILEIRA.....   | 116        |
| 3.3          | METODOLOGIA .....  | 127        |
| 3.4          | ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO APLICADO.....  | 133        |
| <b>3.4.1</b> | <b>Perfil e Trajetória Profissional dos IE da SRE/Divinópolis</b> .....  | <b>133</b> |
| <b>3.4.2</b> | <b>Formação e Preparo Profissional para a atuação no PJF/CdG</b> .....   | <b>140</b> |
| <b>3.4.3</b> | <b>Atribuições e função</b> .....  | <b>143</b> |
| <b>3.4.4</b> | <b>Desafios</b> .....  | <b>146</b> |
| <b>3.4.5</b> | <b>Práticas de Acompanhamento</b> .....  | <b>148</b> |
| <b>3.4.6</b> | <b>Medidas de Apoio e Condições de Trabalho</b> .....  | <b>153</b> |
| <b>3.4.7</b> | <b>Responsabilidade pelo Monitoramento</b> .....   | <b>155</b> |
| <b>3.4.8</b> | <b>Percepções do desenvolvimento do PJF</b> .....  | <b>157</b> |
| <b>3.4.9</b> | <b>Apontamentos de Estratégias de Melhoria da ação do IE e do PJF</b> .....  | <b>170</b> |
| 3.5          | ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: ENTREVISTA APLICADA .....   | 183        |
| <b>3.5.1</b> | <b>Implementação</b> .....   | <b>184</b> |
| <b>3.5.2</b> | <b>Planejamento</b> .....  | <b>198</b> |
| <b>3.5.3</b> | <b>Execução</b> .....  | <b>210</b> |
| <b>3.5.4</b> | <b>Monitoramento</b> .....   | <b>217</b> |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>4</b> | <b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....</b>                           | <b>225</b> |
| 4.1      | PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....                                   | 227        |
| 4.2      | AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO .....                                    | 228        |
| 4.3      | AÇÕES DE PLANEJAMENTO .....                                     | 234        |
| 4.4      | AÇÕES DE EXECUÇÃO .....   | 238        |
| 4.5      | AÇÕES DE MONITORAMENTO.....                                     | 244        |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                               | <b>253</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>257</b> |
|          | <b>ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA – SEE/MG .....</b>               | <b>262</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM IE DA SRE/DIVINÓPOLIS.....</b> | <b>266</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>                 | <b>273</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A função da inspeção escolar está relacionada à garantia dos direitos que foram estabelecidos na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), nas leis nacionais e nas normativas estaduais na área educacional. Cabe ao serviço de inspeção a verificação das instituições escolares quanto à observância das normas legais nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica. Logo, ao inspetor está a incumbência de garantir o cumprimento do calendário escolar, a regularidade do funcionamento do ensino e, também da vida funcional dos servidores das escolas sob sua responsabilidade.

Em Minas Gerais, o Serviço de Inspeção Escolar (SIE) está tecnicamente vinculado à Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar (SRI), órgão pertencente à estrutura central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). No âmbito administrativo, no entanto, o SIE responde diretamente ao Gabinete das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), unidade à qual está formalmente vinculado em cada uma das 47 regionais existentes no Estado. Ainda que sua organização administrativa esteja sediada na SRE, a atuação do Inspetor Escolar (IE) ocorre predominantemente nas unidades escolares, onde exerce suas funções de acompanhamento, orientação e supervisão técnico-pedagógica e administrativa.

Durante muitos anos, o SIE em Minas Gerais careceu de procedimentos padronizados para orientar sua atuação nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Essa realidade começou a se transformar em 2021, com a publicação da Resolução SEE/MG nº 4.487, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que instituiu o Protocolo Orientador da atuação da Inspeção Escolar. O documento estabelece diretrizes claras por meio de 14 protocolos, os quais definem os procedimentos e responsabilidades do SIE em diferentes frentes de trabalho. Entre eles, destaca-se o protocolo específico para a atuação no âmbito do Programa Jovem de Futuro (PJF), que passou a orientar de forma mais sistematizada a participação do IE nas ações previstas por esse programa.

O PJF foi criado pelo Instituto Unibanco (IU), uma instituição com foco no desenvolvimento de estratégias de melhoria da qualidade da educação. Esse Programa visa ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e

individuais no campo da gestão escolar e educacional. Ele objetiva, ainda, melhorar a qualidade do Ensino Médio regular nas escolas públicas, bem como contribuir para a redução dos índices de evasão escolar. Para alcançar os objetivos propostos, ele oferece apoio técnico-pedagógico às unidades escolares, às SRE e ao Órgão Central.

Em 2019, a SEE/MG firmou parceria com o IU para o desenvolvimento do PJJF em suas escolas. Ao fechar a parceria, SEE/MG e IU definiram o IE como o profissional responsável por apoiar a implementação da iniciativa junto às escolas regulares de Ensino Médio. Posteriormente, em 2021, tal trabalho foi definido como um dentre os quatorze protocolos a serem cumpridos pelos Inspectores Escolares (IE), sujeitos que têm encontrado variadas dificuldades em sua execução.

No ano de 2015 fui nomeada para o cargo de Analista Educacional/Inspectora Escolar (ANE/IE) na SRE Uberaba, onde atuei no acompanhamento e orientação técnico-pedagógica das escolas da circunscrição. A SRE Uberaba é responsável por coordenar e supervisionar as unidades escolares dos municípios localizados na região do Triângulo Mineiro. Em 2021, solicitei remoção para a SRE/Divinópolis, que também exerce função semelhante na coordenação das unidades escolares da região Centro-Oeste de Minas Gerais. Em ambas as regionais, desenvolvi atividades voltadas à garantia da qualidade do ensino, à implementação de políticas educacionais e ao suporte às equipes escolares na gestão pedagógica e administrativa. Essa trajetória profissional despertou meu interesse em realizar um estudo que abordasse essa atuação, com foco específico no PJJF, associando a prática cotidiana da função à análise acadêmica.

Como inspetora escolar nas regionais de Uberaba e Divinópolis, desempenhei diversas atribuições relacionadas à implementação de programas e projetos educacionais, especialmente aqueles que envolvem parcerias público-privadas (PPP), como o PJJF. Uma das principais dificuldades enfrentadas diz respeito à articulação de datas e horários para a realização de reuniões com toda a equipe gestora das escolas, considerando que, nos momentos em que a inspeção escolar está disponível, muitos profissionais encontram-se comprometidos com outras atividades pedagógicas ou administrativas, dentro ou fora do ambiente escolar.

A exigência de cumprimento rigoroso do cronograma estabelecido pelo PJJF frequentemente ocasiona sobreposição de ações, o que pode comprometer sua execução e os resultados esperados. Soma-se a isso o desafio de garantir que as escolas sigam esse cronograma e mantenham atualizadas as informações no Sistema

de Gestão de Aprendizagem Escolar (SIGAE), plataforma específica utilizada no âmbito do programa.

Dessa vivência com o PJJ deriva a questão norteadora deste estudo, a saber: como aprimorar a atuação do IE no PJJ mediante as diversas atribuições do cargo? Mediante tal questionamento, definiu-se o seguinte objetivo geral deste estudo: investigar os fatores que interferem na atuação do IE na implementação do Programa Jovem de Futuro e propor ações para os problemas identificados. Já os objetivos específicos definidos foram: (i) descrever as atribuições do IE e seu papel no Programa Jovem de Futuro; (ii) analisar os desafios da atuação do IE em relação à implementação do Programa Jovem de Futuro e (iii) propor estratégias e práticas para aprimorar a atuação do inspetor na implementação Programa Jovem de Futuro.

Para abordar o assunto foco desta dissertação, o método empregado foi a pesquisa documental, com foco nas legislações que tratam da Inspeção Escolar e das PPP na educação. Também será realizada pesquisa de campo com aplicação de questionário aos IE escolares que atuam na SRE/Divinópolis com o PJJ. Buscaremos ampliar as percepções em relação ao caso por meio de entrevistas com o inspetor coordenador e dois IE que atuam ou já atuaram no acompanhamento do PJJ, em articulação com os demais IE da SRE/Divinópolis.

O referencial teórico utilizado neste estudo se pauta, especialmente nas reflexões de Peroni e Caetano (2016) e de Balduino (2020). Esses autores abordam os conceitos fundamentais para a análise das relações entre os setores público e privado na educação, sobretudo a presença do setor privado na educação pública na definição de direção, execução, concepção, acompanhamento e avaliação das redes públicas.

Foi desenvolvida uma pesquisa de campo realizada em duas etapas. Na primeira, foi aplicado pela pesquisadora um questionário com 35 IE da SRE/Divinópolis, no mês de setembro de 2025, com o objetivo de identificar as principais dificuldades enfrentadas na implementação e no monitoramento do PJJ. Na sequência, com base nos dados dos resultados levantados, foi também realizada pela pesquisadora uma entrevista, no mês de outubro de 2025, com o Coordenador Geral de Inspeção Escolar e com dois IE que atuaram diretamente no acompanhamento do programa. Essa segunda etapa buscou aprofundar a análise a partir da experiência do coordenador e do conhecimento prático dos IE, possibilitando compreender os desafios e reunir sugestões que subsidiem, de forma concreta, a elaboração de um

## Plano de Ação.

A estrutura do presente trabalho está organizada em quadro capítulos. No primeiro, Introdução, são apresentados o tema da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa da escolha do tema, bem como uma breve abordagem sobre a metodologia adotada, delimitando o campo de estudo e as estratégias para coleta e análise dos dados.

O capítulo dois aborda “O Programa Jovem de Futuro e a atuação do IE: o caso da SRE/Divinópolis”. Esse subdividido em seções que tratam desde o histórico e objetivos do PJF nas instâncias nacional e estadual, até sua implementação específica em Minas Gerais, conseqüentemente, na SRE/Divinópolis. Também se discute o papel do IE escolar nesse contexto, relacionando suas atribuições com o cumprimento das demandas previstas no cronograma do programa.

O Capítulo três traz reflexões importantes sobre a atuação da “Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis e o Programa Jovem de Futuro”, iniciando com uma análise crítica sobre as parcerias público-privadas na educação, com foco nas potencialidades e fragilidades desse modelo. Em seguida, apresenta-se um estudo do perfil institucional do IU, parceiro na execução do programa, ressaltando seu histórico, estratégias e enfoque na educação pública. Por fim, a descrição da metodologia adotada na pesquisa, detalhando os instrumentos, sujeitos envolvidos e procedimentos utilizados.

O Capítulo 4, “Plano de Ação”, foi desenvolvido, com base na análise dos dados obtidos nas duas etapas da pesquisa de campo. O plano teve como finalidade propor estratégias de apoio e fortalecimento da atuação do IE na implementação do PJF, considerando os desafios identificados e as sugestões apontadas pelos profissionais diretamente envolvidos.

## **2 O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E A ATUAÇÃO DO INPETOR ESCOLAR: O CASO DA SRE/DIVINÓPOLIS**

A análise que se segue busca compreender como o PJF se desenvolveu no cenário nacional e em Minas Gerais, destacando, em particular, os reflexos desse processo sobre a atuação do IE na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Divinópolis. O PJF nasceu em 2007 como projeto piloto em escolas públicas de ensino médio e, ao longo de mais de uma década, passou por diferentes gerações que o transformaram de uma experiência localizada em uma política de alcance mais amplo, marcada por sucessivas parcerias com redes estaduais de ensino (Henriques; Carvalho; Bittar, 2020).

Em Minas Gerais, a participação inicial no piloto foi seguida por um período de ajustes e negociações, culminando na implementação oficial em 2019. Esse percurso evidencia como as políticas educacionais não se limitam aos textos legais ou aos acordos institucionais, mas ganham vida no cotidiano escolar, onde diferentes atores reinterpretam e ressignificam diretrizes (Mainardes, 2006). No caso do PJF, o IE assume papel central nesse movimento, pois é ele quem precisa articular suas atribuições tradicionais de acompanhamento pedagógico às novas exigências de gestão e monitoramento trazidas pelo programa.

Ao mesmo tempo, como lembra Ball (apud Mainardes, 2006), a política educacional deve ser entendida tanto em sua formulação quanto em sua prática: o que se propõe em textos oficiais nunca chega de forma linear às escolas. Sempre há disputas, reinterpretações e ajustes. Essa dimensão é visível na experiência da SRE/Divinópolis, onde o trabalho dos IE se viu atravessado pelo PJF e pelo Circuito de Gestão (CdG), exigindo deles novos saberes e posturas.

Dessa forma, este capítulo se organiza em três momentos: primeiro, apresenta a trajetória nacional do programa e suas gerações; em seguida, aborda a experiência de Minas Gerais, destacando as condições específicas de sua implantação, direcionando ao local do estudo que foi a SRE/Divinópolis; e, por fim, analisa a atuação do IE nesse contexto, considerando os tensionamentos entre suas atribuições legais e as demandas adicionais impostas pelo PJF.

## 2.1 PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NO CONTEXTO NACIONAL

O PJF foi uma iniciativa do IU, iniciou-se em 2007, tendo como missão de promover melhorias na aprendizagem dos estudantes e garantir maior equidade na conclusão do Ensino Médio, enfrentando, assim, as desigualdades educacionais persistentes no país (Carvalho, 2020; Cardoso, 2024).

De acordo com o IU (2020), desde o início, a proposta buscou modificar significativamente a forma como a gestão educacional pública era concebida e executada. Ainda segundo o IU, os avanços conquistados foram frutos da colaboração com gestores das redes estaduais de ensino, o que possibilitou o refinamento constante do programa e impactos positivos progressivos.

A concepção do projeto teve início em 2006, quando foi apresentada uma proposta baseada na “Qualidade Total no Ensino Médio” e focada em solucionar as dificuldades enfrentadas pelos jovens para ingressarem no mercado de trabalho (Instituto Unibanco, 2006, p. 8). Através do Centro de Estudos Instituto Unibanco (CEIU), em São Paulo, o projeto estruturou parcerias com escolas públicas da região. Em 2007, com o intuito de reforçar o protagonismo dos jovens no processo educativo, a iniciativa passou a se chamar PJF. Sua implementação previa apoio técnico e financeiro às escolas públicas de Ensino Médio para a construção e execução de um “Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade”, que deveria conter metas, estratégias e indicadores de resultados (IU, 2021).

Na prática o objetivo central do PJF foi “contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do EM como consequência de uma gestão orientada para o avanço contínuo da educação pública” (Instituto Unibanco<sup>1</sup>, 2025, s.n). Portanto, desde sua implantação busca melhorar a aprendizagem dos estudantes, aumentar as taxas de conclusão do EM e reduzir as desigualdades educacionais.

A proposta do PJF, conforme descrito por Caetano (2016), estrutura-se como uma política de gestão escolar orientada para resultados, com duração de três anos. Visa aprimorar a qualidade da educação pública no Ensino Médio por meio do fortalecimento da gestão escolar, priorizando duas metas estratégicas. Segundo o IU (2021), essas metas quantitativas incluem: 1. Melhoria do desempenho acadêmico

---

<sup>1</sup> UNIBANCO, Instituto. Iniciativas. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

(aumento de 50% no desempenho dos alunos nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática); 2. Redução (40%) nos índices de evasão escolar, como sintetizado na Figura 1.

Figura 1: Gestão Escolar orientada para resultados: Metas estratégicas do PJJ



Fonte: Adaptado de Caetano (2016) e Instituto Unibanco (2021).

Neste aspecto, a gestão orientada para resultados, sugere a adoção de práticas como planejamento estratégico, definição de metas claras, monitoramento de indicadores (ex.: índices de aprendizagem e frequência) e responsabilização dos atores envolvidos. O ciclo trienal permite a estruturação de ações em etapas, com ajustes contínuos baseados em dados. A abordagem do PJJ alinha-se à perspectiva de que a eficiência da gestão escolar é um fator crítico para transformações sustentáveis na educação pública (Caetano, 2016).

Outro ponto importante, a ser destacado no PJJ é que o programa é orientado baseado no foco de ação, descrito por Henrique, Carvalho e Barros (2020) em duas etapas: (1) Ampliação do Foco e (2) Consolidação do foco. A Figura 2 ilustra duas etapas do PJJ em relação ao alcance e ao foco de suas ações. Estas foram alinhadas desde a primeira geração do programa, embora cada geração tenha ajustado estratégias e intensidade de atuação conforme a experiência acumulada.

Nesta ilustração, Heriques, Carvalho e Barros (2020) simplificam bem o direcionamento do PJJ. A ampliação do foco<sup>2</sup>, mostra que o programa inicialmente concentra-se nas escolas, expandindo gradualmente sua atuação para as regionais

<sup>2</sup> Esta fase refere-se à implantação do programa até a avaliação do impacto dele na instituição de ensino (Heriques, Carvalho; Barros, 2020).

e, posteriormente, para a SEE. As cores mais claras indicam esse processo de expansão, sinalizando que a intervenção começa de forma localizada e vai abrangendo outras instâncias da rede estadual de ensino. O objetivo dessa fase é ampliar a abrangência do programa, levando práticas bem-sucedidas para diferentes níveis da gestão educacional.

Figura 2: Etapas do PJJ: (1) Ampliação do foco (2) Consolidação do Foco



Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 16).

Enquanto a consolidação do foco, representa o momento em que o PJJ já estabeleceu suas ações de forma integrada: escolas, regionais e secretaria estão alinhadas e trabalhando de maneira coordenada. As cores mais escuras simbolizam maior consistência e profundidade da intervenção, indicando um foco estruturado em cada instância. Nessa fase, o objetivo é reforçar a coerência das práticas e manter resultados sustentáveis, garantindo que todas as ações estejam conectadas e contribuam para o aprendizado dos alunos. Em resumo, a imagem evidencia a evolução do programa, partindo de uma atuação inicial mais restrita, voltada para a ampliação, até alcançar uma fase de maior integração e profundidade, consolidando o impacto do PJJ em toda a rede educacional.

No contexto do PJJ, foram implementadas diversas estratégias e ferramentas para apoiar a gestão das escolas, das regionais e das SEE, com o objetivo de melhorar os indicadores de aprendizagem. Entre as ferramentas utilizadas, destacam-se o Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP)<sup>3</sup>, que permitia acompanhar ações,

<sup>3</sup> O Sistema de Gerenciamento de Projetos foi uma ferramenta *online* desenvolvida pelo IU para apoiar

frequência e desempenho dos alunos, e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)<sup>4</sup>, que oferecia formações à distância para gestores, professores e estudantes (Ceccon; Monteiro, 2023).

O PJF previa o desenvolvimento de projetos temáticos nas escolas, como *Agente Jovem*<sup>5</sup>, *Entrejovens*<sup>6</sup>, *O Valor do Amanhã na Educação*<sup>7</sup>, *Jovem Cientista*<sup>8</sup> e *Introdução ao Mundo do Trabalho*<sup>9</sup>, voltados ao fortalecimento do protagonismo juvenil e à integração de diferentes dimensões do processo educativo (Ceccon; Monteiro, 2023). As ações são organizadas em cinco eixos centrais — governança<sup>10</sup>, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento — articulados por meio do método conhecido como CdG (Henriques; Carvalho; Brito, 2020).

Segundo Brito (2022), o CdG passou a ocupar uma posição central na execução do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI /JF, organizando suas ações em quatro momentos principais: planejamento, execução, monitoramento com avaliação contínua e, por fim, replanejamento. Esse processo é guiado por protocolos que sistematizam as etapas, oferecendo orientações claras e padronizadas para as equipes envolvidas.

Henriques, Carvalho e Barros (2020) explicam que o CdG, inspirado no ciclo

---

a implementação do PJF. Ele permitia que as escolas registrassem e acompanhassem seus Planos de Ação, possibilitando também a supervisão das secretarias e a inscrição de professores em formações a distância. O SGP foi amplamente utilizado na fase de expansão do programa, com centenas de escolas e supervisores integrando o sistema (<https://www.institutounibanco.org.br>).

<sup>4</sup> O Ambiente Virtual de Aprendizagem era uma plataforma *online* destinada a oferecer formações continuadas e materiais de apoio pedagógico no âmbito do Programa Jovem de Futuro. Seu objetivo era ampliar as oportunidades de capacitação dos profissionais da educação, disponibilizando cursos, recursos e conteúdos de maneira acessível e flexível, fortalecendo o processo formativo de técnicos, supervisores e gestores escolares envolvidos na implementação do programa.

<sup>5</sup> O programa Agente Jovem, foi criado pelo Governo Federal em 2000, sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude. Seu objetivo era oferecer formação cidadã e oportunidades de inserção social para jovens em situação de vulnerabilidade, articulando atividades de protagonismo juvenil, incentivo à permanência na escola e integração comunitária.

<sup>6</sup> Projeto Entrejovens foi desenvolvido pelo IU em parceria com escolas públicas a partir de 2004. A finalidade era estimular o protagonismo e o engajamento estudantil, promovendo debates sobre temas contemporâneos ligados à juventude, à cidadania e à convivência democrática.

<sup>7</sup> O Programa O Valor do Amanhã na Educação, foi uma iniciativa implementada pelo IU em 2005, inspirada na obra *O Valor do Amanhã*, de Eduardo Giannetti. Seu propósito era promover reflexões econômicas e éticas entre os estudantes, incentivando a tomada de decisões responsáveis e a construção de projetos de vida baseados em planejamento e sustentabilidade.

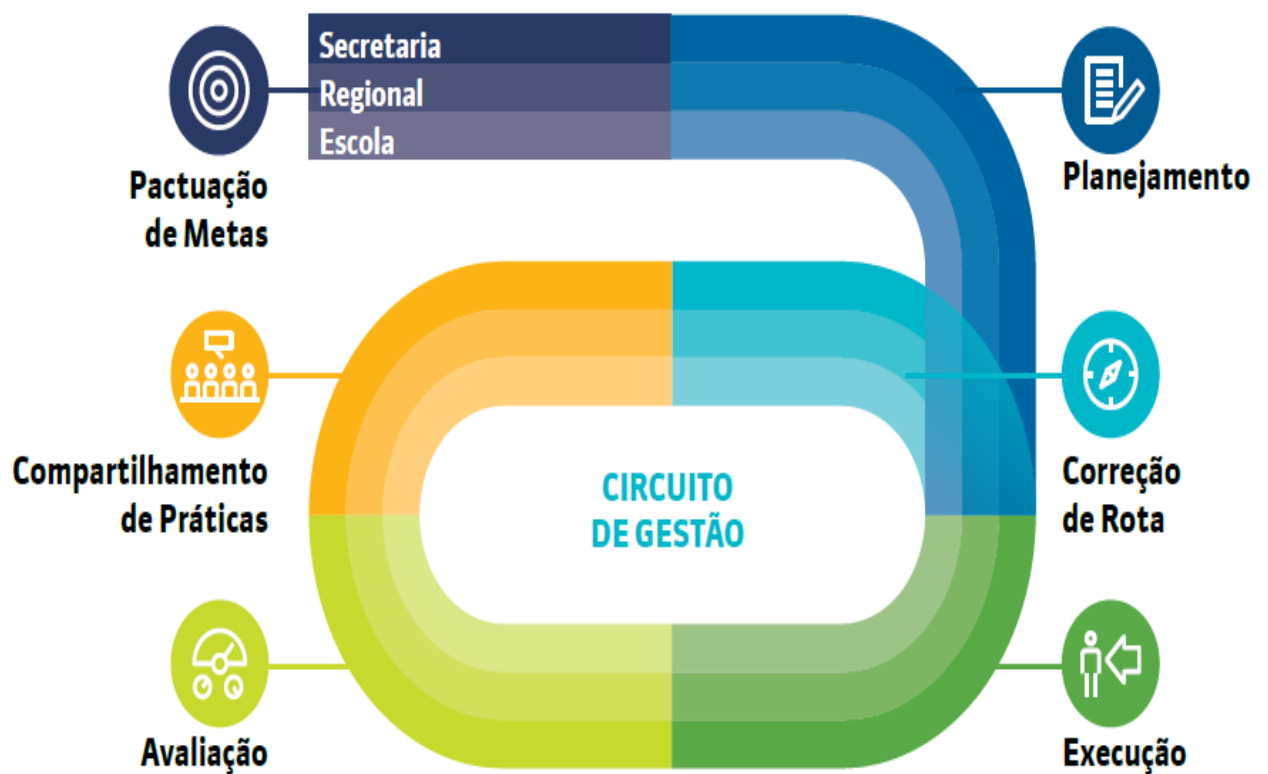
<sup>8</sup> O Jovem Cientista é um projeto educativo lançado pelo IU em 2006, com a proposta de estimular a iniciação científica entre estudantes do ensino médio. Buscava desenvolver competências investigativas, pensamento crítico e interesse pela pesquisa, contribuindo para a valorização da ciência na formação da juventude.

<sup>9</sup> O Programa Introdução ao mundo do trabalho foi criado pelo IU em 2007, com a finalidade de aproximar os estudantes da realidade profissional. Voltado à preparação para o ingresso no mercado de trabalho, envolvia oficinas e conteúdos sobre empregabilidade, ética profissional e construção de trajetórias de carreira.

<sup>10</sup> Governança e Sistema de Informação foi a partir da 2ª Geração do PJF.

PDCA<sup>11</sup>, tem como proposta incentivar a reflexão dos gestores sobre suas práticas e a organização da rotina escolar. O método se desenvolve por meio de ciclos contínuos compostos por seis etapas: 1. Pactuação de metas; 2. Planejamento; 3. Execução; 4. Avaliação; 5. Compartilhamento de experiências; 6. Ajuste de rota. Essas fases são realizadas de maneira integrada entre os três níveis da rede — Secretaria, SREs e escolas — com o intuito de assegurar coerência e coesão nas ações implementadas — conforme pode ser visualizado na estrutura do CdG da Figura 3.

Figura 3: Estrutura do Circuito de Gestão: seis etapas



Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 12).

Neste contexto, a seguir vamos explicar cada uma das seis etapas do CdG, para entendimento do ciclo que utiliza a metodologia PDCA.

Cardoso (2004, p. 56) apresenta a primeira fase “Pactuação das metas” como “o ponto de partida para o JF, pois orientará o planejamento da escola e apoiará o acompanhamento dos profissionais que administram o CdG”. Nesta etapa, segundo Henriques, Carvalho e Barros (2020), as metas são definidas inicialmente pela SEE,

<sup>11</sup> Circuito de Gestão, fundamenta-se no ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act* — Planejar, Executar, Checar, Ajustar), portanto, implementado em ciclos definidos (Instituto Unibanco, 2022).

levando em consideração indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>12</sup>, e em seguida pactuadas com as SREs e Escolas. Essa definição tem como objetivo alinhar as expectativas de todas as instâncias em torno de resultados comuns e mensuráveis.

Nunes (2024) destaca esse início, ressaltando a articulação da SEE com o IU na definição das metas e ressalta que os parâmetros utilizados envolvem os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>13</sup>, em Língua Portuguesa e Matemática, que subsidiam as duas primeiras metas, e as taxas de aprovação extraídas do Censo Escolar<sup>14</sup>, correspondentes à terceira. A partir desses indicadores, as escolas com desempenho mais baixo são classificadas como prioritárias, passando a receber atenção diferenciada e acompanhamento mais intenso.

Na segunda etapa, “Planejamento”, com as metas pactuadas, as escolas iniciam um processo de diagnóstico dos desafios que afetam seus resultados. Esta fase ocorre quando gestores escolares elaboram planos de ação detalhados, nos quais especificam atividades, prazos, metas intermediárias e responsáveis pela execução. Esses documentos orientam o trabalho cotidiano das escolas, funcionando como guias para o alcance dos resultados pactuados (Instituto Unibanco, 2020; Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Nunes, 2024).

No CdG Mineiro, o planejamento constitui a segunda etapa do ciclo, sucedendo a pactuação de metas realizada entre a SEE, as SREs e as escolas. Seu principal produto é o Plano de Ação, complementado, nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), pelos Programas de Ação (SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021;

---

<sup>12</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) com o objetivo de medir a qualidade da educação básica no Brasil. O índice combina o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais de Língua Portuguesa e Matemática (SAEB) com indicadores de fluxo escolar, como aprovação, reprovação e abandono, resultando em uma escala de 0 a 10.

<sup>13</sup> O SAEB é um conjunto de avaliações em larga escala coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Seu objetivo é diagnosticar a qualidade da educação básica no Brasil, aferindo o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, bem como coletando informações sobre o contexto escolar por meio de questionários aplicados a alunos, professores e gestores. Os resultados do SAEB, combinados às taxas de aprovação do Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

<sup>14</sup> O Censo Escolar é o principal levantamento estatístico da educação básica brasileira, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Ele reúne informações detalhadas sobre escolas, matrículas, turmas, alunos e profissionais da educação em todas as etapas e modalidades de ensino. Seus dados subsidiam a formulação e o monitoramento de políticas públicas, além de servirem como base para indicadores educacionais, como as taxas de aprovação utilizadas no cálculo do IDEB.

Henriques; Carvalho; Bittar, 2020).

O Quadro 1 traz uma síntese dos principais elementos do planejamento no CdG, detalhando o momento do ciclo, atores envolvidos, produtos, bases de dados, instrumentos utilizados, função do IE, limites de ajuste e finalidade.

Quadro 1: Síntese do Planejamento no Circuito de Gestão

| <b>Dimensão</b>         | <b>Descrição</b>   | <b>Referências</b>                  |
|-------------------------|--|-------------------------------------|
| Momento no Ciclo        | Segunda etapa do CdG, sucedendo a Pactuação de Metas.  | SEE/MG; Instituto Unibanco (2021).  |
| Atores Envolvidos       | SEE (diretrizes), SRE (mediação), IE (orientação técnica), Dupla Gestora (diretor e especialista), Grupo Gestor e representantes da comunidade escolar.  | Henriques; Carvalho; Bittar (2020). |
| Produto Principal       | Plano de Ação (nas escolas EMTI, complementado pelos Programas de Ação).   | SEE/MG; Instituto Unibanco (2021).  |
| Base de Dados           | Indicadores Estruturantes (aulas dadas, frequência, resultados de aprendizagem), Ideb e demais indicadores estaduais.  | SEE/MG (2021).                      |
| Instrumentos Utilizados | Sistema Sigae para registro, monitoramento da execução física e Painel de Riscos.  | SEE/MG (2021).                      |
| Função do IE            | Mediar o processo de planejamento, orientar a leitura de indicadores, garantir coerência entre metas pactuadas e ações propostas, apoiar a articulação com a SRE.  | Henriques; Carvalho; Bittar (2020). |
| Limites de Ajuste       | Ajustes pontuais nesta etapa (mudança de responsáveis, prazos ou pequenas tarefas). Alterações estruturais maiores só em etapas posteriores (Correção da Rota/Compartilhamento de Práticas).                 | SEE/MG (2021, p. 10–11).            |
| Finalidade              | Estruturar o trabalho pedagógico e administrativo da escola em consonância com as metas estratégicas da SEE, assegurando coerência entre as instâncias da gestão e fortalecendo a aprendizagem e a equidade. | Henriques; Carvalho; Bittar (2020). |

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

O planejamento, conforme evidenciado no quadro, não se restringe à simples listagem de tarefas, mas assume caráter estratégico, pois estabelece ações orientadas pelas metas previamente pactuadas e vinculadas aos objetivos centrais da SEE: garantir a aprendizagem, reduzir desigualdades educacionais e mitigar abandono e evasão escolar. Para isso, utiliza Indicadores Estruturantes, como frequência, aulas dadas e resultados de aprendizagem, além de índices externos, como o IDEB, que orientam a definição das prioridades.

A elaboração dos Planos de Ação ocorre de forma colaborativa, envolvendo a

dupla gestora da escola (diretor e especialista), o grupo gestor e, quando pertinente, representantes de outros segmentos da comunidade escolar. Esse processo é mediado pelo IE, em articulação com a SRE, que orienta a construção dos planos a partir da análise de dados e indicadores. Assim, garante-se que o planejamento se traduza em ações concretas, com clareza de responsabilidades, prazos e produtos esperados.

Portanto, o Plano de Ação é registrado no Sistema SIGAE<sup>15</sup>, que possibilita o acompanhamento da execução física (ações, tarefas e produtos), a análise de riscos por meio do Painel de Riscos e a retroalimentação do processo de gestão. Alterações realizadas nesta etapa devem ser pontuais, como a troca de responsáveis ou ajustes operacionais, enquanto mudanças estruturais ficam reservadas às etapas posteriores do ciclo, especialmente a Correção da Rota (CR) e o compartilhamento de práticas (SEE/MG, 2021, p. 10–11).

Cardoso (2024, p. 56) destaca a importância da etapa de planejamento no CdG, considerando-a “uma ferramenta importante para viabilizar o planejamento participativo nas escolas, sendo por meio dela que a comunidade escolar delinea o que precisa ser feito a partir de seu diagnóstico para alcançar o resultado desejado”. Também enfatiza que, segundo o “Roteiro de diagnóstico e levantamento de problemas do PJJ, essa etapa ocorre apenas no primeiro ciclo e é entendida como o “coração” do método”, pois é a partir dela que as demais etapas se desenvolvem:

Dessa forma, o planejamento no CdG é concebido como um processo participativo, orientado por dados e metas estratégicas, assegurando alinhamento entre SEE, SREs e escolas. Com finalidade de estruturar o trabalho pedagógico e administrativo em consonância com as políticas públicas estaduais, funcionando como instrumento de governança educacional que organiza o ciclo de melhoria contínua e fortalece o protagonismo da escola na promoção da aprendizagem e da equidade.

Na terceira etapa, Execução, segundo Henriques; Carvalho; Barros (2020), com os planos definidos, parte-se para a realização das ações previstas. Esta fase o

---

<sup>15</sup> O PJJ foi inicialmente monitorado no SGP. Com a descontinuidade dessa plataforma, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implantou o Sistema Integrado de Gestão da Ação Educacional (SIGAE), atualmente responsável pelo registro e acompanhamento das ações pedagógicas. (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Painel de Monitoramento dos Indicadores Processuais. SIGAE. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Passo\\_a\\_passo\\_Painel\\_SIGAE%20.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Passo_a_passo_Painel_SIGAE%20.pdf). Acesso em: 12 set. 2025.

Agente de Coordenação e Gestão (ACG) — anteriormente denominado supervisor — ganha protagonismo — ao desempenhar ações específicas, destacadas na Figura 4.

Figura 4: Principais ações do ACG na Execução do PJF



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

O ACG acompanha de forma sistemática o desempenho do programa, realizando visitas técnicas (VT) quinzenais, ou semanais em escolas prioritárias. Além disso, orienta diretores e pedagogos na gestão escolar, utilizando protocolos definidos para assegurar que a execução das ações esteja alinhada ao planejado. A coleta e análise de dados é realizada continuamente por meio do SIGAE, que registra informações sobre aulas ministradas, frequência e resultados de aprendizagem. O ACG também facilita a comunicação entre escolas e os demais setores do programa, garantindo que orientações, informações e *feedbacks* sejam transmitidos de forma clara e contínua.

Cardoso (2024, p. 57) ressalta que a Execução é o momento de colocar em prática todas as ações planejadas, com foco no acompanhamento dos Indicadores Estruturantes — aulas dadas, frequência e desempenho dos estudantes. Trata-se de uma etapa contínua, que se estende ao longo de todo o ano letivo e perpassa as demais fases do ciclo, permitindo ajustes de rotina e o registro sistemático das atividades.

Nunes (2024, p. 140) complementa que essa etapa é marcada pela

colaboração entre diferentes instâncias da gestão: as escolas dependem do apoio das secretarias regionais, e estas, por sua vez, da secretaria estadual. Essa corresponsabilidade assegura que cada instância cumpra seu plano de ação de acordo com a respectiva governança. Durante a execução, é fundamental monitorar permanentemente as ações e realizar pequenos ajustes quando necessário, de modo a não comprometer o andamento do plano.

Dessa forma, a etapa de Execução no CdG articula implementação, monitoramento e colaboração entre as instâncias de gestão, garantindo que os planos de ação se traduzam em resultados efetivos e contribuam para o avanço da aprendizagem e da equidade nas escolas.

Na quarta etapa, a Avaliação, trata-se do momento em que todo o sistema interrompe suas atividades para realizar um balanço coletivo sobre as ações realizadas e os resultados iniciais obtidos (Henriques; Carvalho; Barros, 2020). Trata-se do momento de reflexão coletiva, no qual todos os envolvidos analisam os avanços e desafios alcançados. Esse processo ocorre de maneira progressiva, iniciando-se na escola, passando pela secretaria regional e concluindo-se na secretaria estadual (Instituto Unibanco, 2020).

Nesse processo, a avaliação segue uma lógica de cascata invertida: primeiro ocorre nas escolas, depois nas regionais e, por fim, nas secretarias. Por exemplo, uma escola que tenha identificado como desafio principal o elevado número de faltas dos alunos analisará se esse problema foi reduzido e se já há sinais de melhoria na aprendizagem decorrentes das medidas adotadas. Os resultados dessa avaliação são então transmitidos à regional, que consolida as informações e as compartilha com a secretaria responsável (Henriques; Carvalho; Barros, 2020).

Pode-se ainda ressaltar que a fase é como o momento de “parada para balanço”. Nela realiza-se a Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR)<sup>16</sup>, que “permite fazer com que os profissionais façam uma análise dos dados

---

<sup>16</sup> O Sistema de Monitoramento e Avaliação de Resultado (SMAR) é uma metodologia criada pelo IU no contexto do PJJ para acompanhar de forma sistemática a implementação das ações nas escolas e avaliar seus impactos na aprendizagem e na gestão escolar. A SMAR tem como objetivo fornecer dados contínuos que orientem ajustes e melhorias nos processos pedagógicos e administrativos, garantindo que os resultados esperados pelo programa sejam alcançados. Funciona por meio da coleta periódica de informações sobre desempenho acadêmico, frequência escolar, engajamento dos alunos e efetividade das práticas pedagógicas, possibilitando a análise comparativa entre escolas e turmas. A finalidade principal é subsidiar a tomada de decisão de gestores, coordenadores e agentes de acompanhamento, promovendo uma cultura de avaliação contínua e de melhoria da educação da juventude brasileira.

de execução do Plano de Ação e dos Indicadores Estruturantes, de acordo com o período definido” (Nunes, 2024, p. 57). Segundo o Instituto Unibanco (2019, p. 33) a SMAR “é um momento de balanço do que foi feito para avaliar se os resultados aproximaram ou distanciaram o Estado de sua meta”.

A Figura 5 traz uma representação da etapa de avaliação do CdG na qual pode observar as instâncias educacionais e que atuam em um fluxo invertido.

Figura 5: Etapa Avaliação – CdG mineiro



Fonte: Elaborado pela Autora.

Trata-se de uma “espécie de “fotografia” da situação atual, uma parada estratégica para que seja possível a realização de uma avaliação das evidências coletadas em cada instância, de acordo com os ciclos do CdG” (Nunes, 2024, p. 57). O Instituto Unibanco (2019, p. 33) destaca que nesse trabalho avaliativo, a “Secretaria, Regionais e escolas realizam essa etapa de maneira encadeada, analisando os resultados obtidos e refletindo sobre eles”.

Ainda, explica o Instituto Unibanco (2019, p. 33) que a etapa envolve reuniões entre todas as instâncias (escolas, regionais, secretaria) para avaliar os avanços,

dificuldades e resultados parciais. Os dados são analisados para entender o que funcionou e o que precisa ser ajustado. Pode-se ressaltar que essas reuniões são fundamentais para promover coerência interna da política educacional e para o aprendizado institucional. Segundo Cardoso (2024, p. 57) essas reuniões são trimestrais e têm como objetivo “analisar a implementação do plano de ação e validar o alcance dos resultados. Esse é o momento de avaliar o andamento do CdG”.

No ano letivo, são realizadas três etapas de SMAR, sendo a terceira denominada Parada Reflexiva, quando é feito o balanço do ano, por análise de evidências. Estas subsidiarão o Planejamento do próximo ano (Nunes, 2024, p. 57).

A etapa seguinte, quinta — Compartilhamento de Práticas — antes de qualquer CR, os gestores participam de um momento de troca de experiências sobre práticas que demonstraram bons resultados. São as chamadas Reuniões de Boas Práticas (RBPs). Essa etapa visa construir conhecimento coletivo e gerar inspiração e novas ideias com base em evidências da própria rede (Henriques; Carvalho; Barros, 2020). Surge como desdobramento dessa avaliação e nela, as equipes gestoras de todas as escolas se reúnem na respectiva regional para trocar experiências, discutindo acertos e dificuldades observados durante a execução das ações (Instituto Unibanco, 2020).

A sexta etapa, Correção da rota (CR), explica Cardoso (2024, p. 57) que se trata do “momento de revisar o caminho e as estratégias traçadas e identificar aquelas que não produziram resultado para alcançar a meta, ou seja, potencializar a aprendizagem dos estudantes”. Desta forma, com base na avaliação SMAR e nas práticas compartilhadas, a equipe gestora revê o Plano de Ação, faz ajustes nas estratégias e planeja intervenções mais eficazes para serem colocadas em prática no próximo ciclo CdG (Henriques; Carvalho; Barros, 2020).

A CR é, portanto, uma etapa estratégica para responder aos problemas reais identificados, aprimorar hipóteses e construir uma atuação mais próxima da realidade escolar. Trata-se, portanto, de apontar ações que poderão ser realizadas no próximo CdG (Henriques; Carvalho; Barros, 2020). Explica Cardoso (2024, p. 57) a CR que após as escolas corrigirem suas rotas, retoma-se o Plano de Ação a partir de sua Meta e, novamente, se faz um novo percurso em todas as etapas do Circuito.

A Figura 6 destaca a etapa da CR na qual priorizam-se as reuniões onde são realizadas trocas de experiência em um movimento coletivo, fazendo uma revisão do Plano de Ação, ajustando-o com base nas evidências coletadas e assim fecha-se o ciclo, com o Retorno do Plano para um novo começo, conforme ocorre com a

ferramenta do ciclo PDCA.

Figura 6: Etapa Correção da Rota



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Segundo Henriques, Carvalho e Barros (2020) conclui que o CdG foi projetado para ser repetido três vezes por ano, nos três anos do EM, priorizando a aprendizagem contínua dos alunos e os ajustes constantes obtidos na completção de cada ciclo. O IU (2019) ressalta que o PJJ consolida como ação maior uma gestão escolar orientada por resultados e guiada pelo uso de evidências na tomada de decisão.

Inicialmente, o PJJ foi implantado em três escolas<sup>17</sup> do estado de São Paulo (SP), estas receberam o programa em caráter experimental. Em 2008, marca o início da Primeira Geração do PJJ, resultado da expansão do projeto-piloto para outras instituições da rede pública: 20 em Minas Gerais (MG) e 25 no Rio Grande do Sul (RS). No ano de 2009, ocorreu nova ampliação em São Paulo, contemplando mais 41 escolas. Em 2010, o programa chegou também ao estado do Rio de Janeiro (RJ), sendo implementado em 30 instituições de ensino (Balduino, 2020; Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Cardoso et al., 2024).

Em 2011, nos quatro estados brasileiros envolvidos — São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro — já havia 197 instituições da rede pública

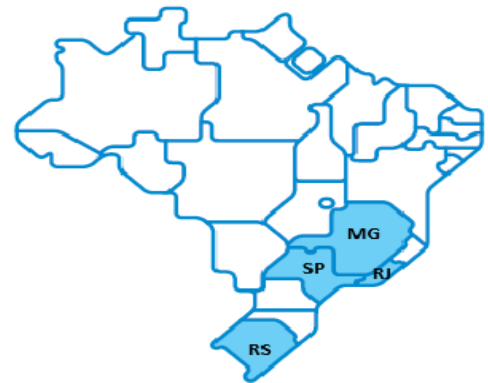
<sup>17</sup> Até o momento da presente pesquisa, não foi possível localizar, em fontes oficiais ou acadêmicas, a identificação nominal das três escolas de São Paulo contempladas na fase experimental do Programa Jovem de Futuro (2007).

de ensino participantes do PJJ, como destaca a Figura 7. Todas essas escolas passaram a integrar o chamado Ciclo Inicial, também conhecido como fase piloto ou 1ª geração do programa, desenvolvido entre 2008 e 2015 (Balduino, 2020; Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Cardoso et al., 2024).

Nesta geração, o objetivo do PJJ foi “tornar a gestão mais focada na aprendizagem e na permanência dos alunos de ensino médio, com redução das desigualdades” (Henriques; Carvalho; Barros, 2020, p. 16), que permaneceu ao longo das duas gerações seguintes do programa: 2ª Geração (2012-2015); 3ª Geração (2015-até os dias atuais).

Figura 7: 1ª Geração do PJJ: total de estados participantes e escolas atendidas

**197 escolas**  
em  
**4 estados**  
(MG, RS, RJ e SP)



Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 16).

Na implantação do PJJ serviram de apoio no processo:


[...] colaboradores do Instituto faziam visitas semanais às escolas. Cada uma contava com a ajuda de um estagiário de pedagogia. Além disso, eram oferecidos recursos didáticos aos professores e ferramentas de fomento à participação comunitária, conhecidos, respectivamente, como metodologias pedagógicas e de mobilização (Henriques; Carvalho; Barros, 2020, p. 15).

Esse conjunto de apoios na implantação do PJJ representou a tentativa de aproximar a proposta do programa da realidade cotidiana das escolas. As visitas regulares, a presença do estagiário e a oferta de recursos e metodologias não apenas garantiam suporte técnico, mas também buscavam criar condições para que a escola se apropriasse do projeto e desenvolvesse maior autonomia na gestão pedagógica. Além disso, ao investir na participação comunitária, o programa evidenciava que a

melhoria dos indicadores educacionais dependia de uma atuação compartilhada, envolvendo professores, gestores e a própria comunidade escolar.

Henriques, Carvalho e Barros (2020), ao apresentarem a Tabela 1, evidenciam o panorama da primeira geração do PJF. Essa permite observar não apenas os estados participantes e o número absoluto de escolas envolvidas, mas também a representatividade dessas instituições em relação ao total de escolas da rede estadual e ao número de matrículas atendidas.

Tabela 1 – Estados Participantes da 1ª Geração do programa Jovem de Futuro (2008-2015): número e percentual de escolas e percentual de matrículas

|  | Estados parceiros | Número de escolas | Percentual de escolas | Percentual de matrículas |
|--|-------------------|-------------------|-----------------------|--------------------------|
| <b>Primeira Geração</b><br> | Minas Gerais      | 44                | 2                     | 6                        |
|  | Rio Grande do Sul | 46                | 4                     | 8                        |
|  | Rio de Janeiro    | 30                | 3                     | 8                        |
|  | São Paulo         | 77                | 2                     | 3                        |
|  | <b>Total *</b>    | <b>197</b>        | <b>2</b>              | <b>5</b>                 |

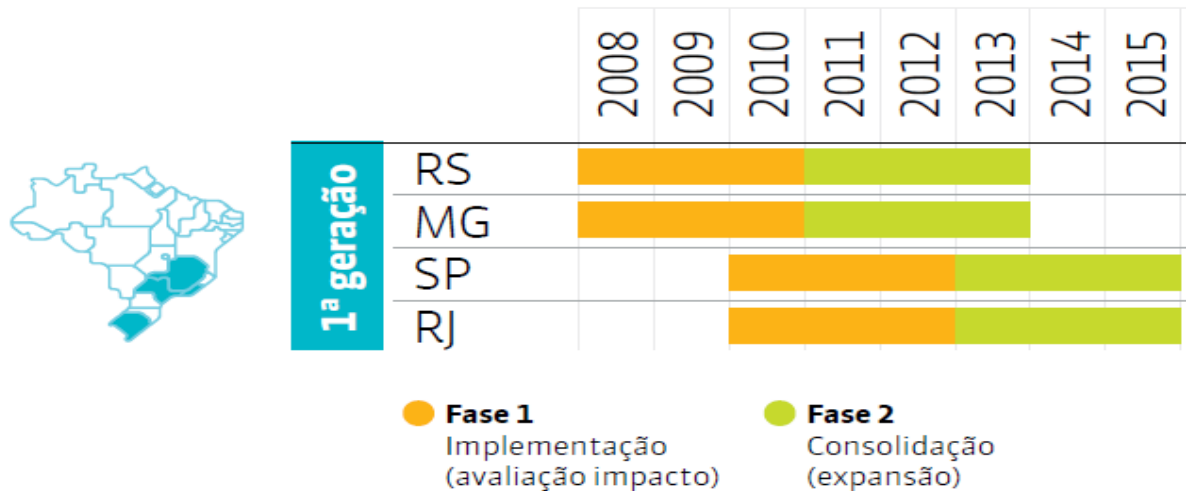
Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p.42).

Os dados mostram que São Paulo concentrou o maior número de escolas (77), mas proporcionalmente o alcance do programa nesse estado foi menor, atingindo apenas 2% das escolas e 3% das matrículas. Em contrapartida, estados como Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, mesmo com menos escolas participantes (46 e 30, respectivamente), apresentaram maior impacto relativo, já que o programa alcançou 8% das matrículas em ambos os estados. Minas Gerais, por sua vez, contou com 44 escolas, correspondendo a 2% da rede, e atingiu 6% das matrículas. Esta análise evidencia que, embora o número absoluto de escolas seja importante, a relevância dos percentuais de matrículas e instituições atendidas varia significativamente entre os estados, demonstrando diferentes níveis de abrangência do programa.

Neste processo, da execução do PJF ele passa por três fases: (1) Implantação; (2) Consolidação e (3) Sustentabilidade. Na Primeira geração o foco esteve na fase de Implantação, marcada por caráter piloto e experimentação, seguida da transição

para a Consolidação, com expansão gradual das práticas, como destacado por Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 16) na Figura 8 que apresenta a evolução da primeira geração do PJJ (2008–2015), implementada inicialmente nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Figura 8: Duração da Primeira Geração do PJJ (2008-2015)



Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 16).

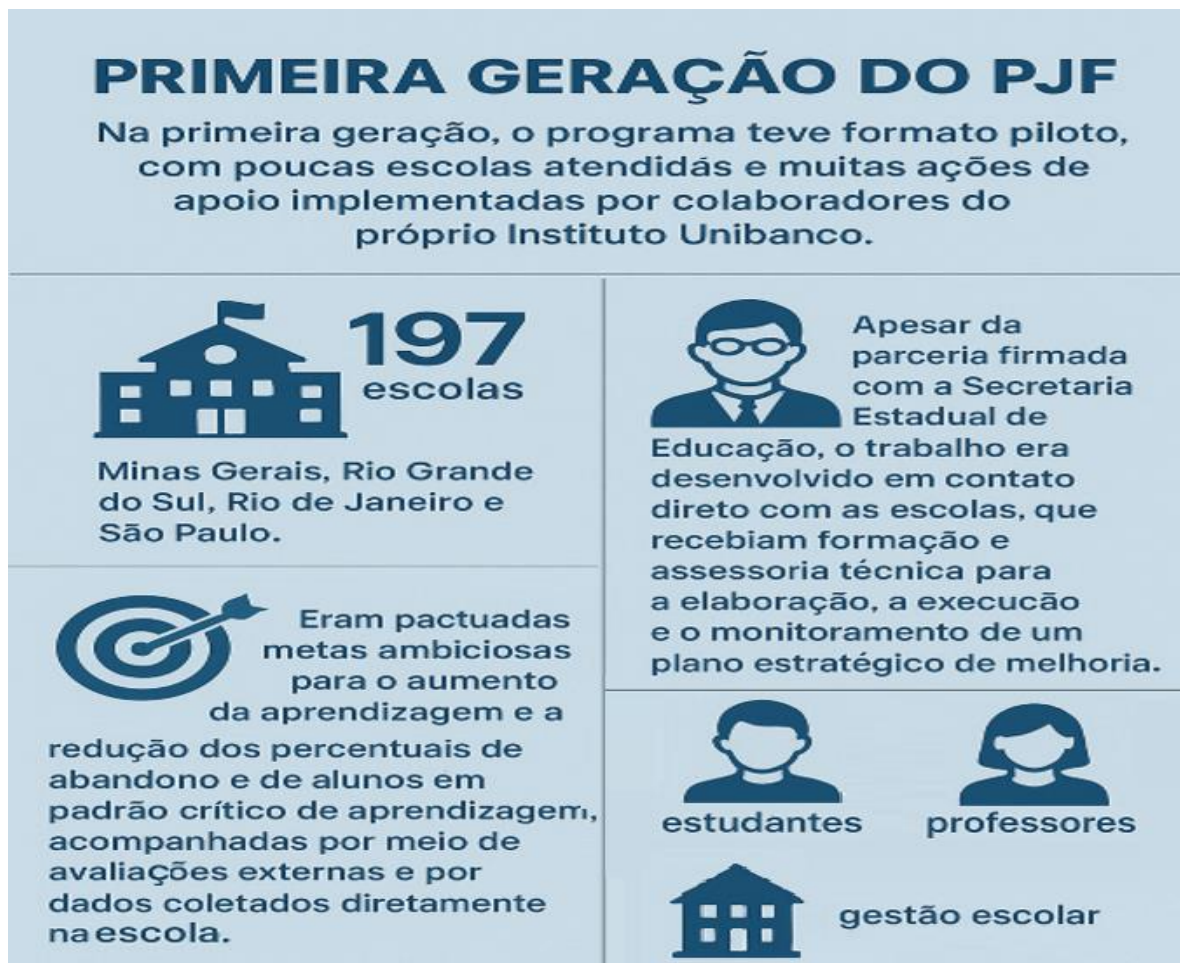
O gráfico em linha do tempo mostra a sequência de fases que marcaram esse período, onde é perceptível que nos estados do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais o programa teve início em 2008, passando pela fase de Implantação (avaliação do impacto), em 2010. A partir de 2011, essas redes avançam para a fase de Consolidação (expansão do projeto), que se estendeu até 2013. Em se tratando dos demais, São Paulo e Rio de Janeiro, a adesão ocorreu em 2010, igualmente iniciando com a fase de Implantação. A partir de 2012, os dois estados ingressaram na fase de Consolidação, que se prolongou até 2015. Portanto, a primeira geração do PJJ teve caráter experimental e de piloto, marcado por uma fase inicial de testes e avaliação de impacto, seguida por um processo de expansão controlada das práticas, com vistas à integração mais ampla nas redes estaduais.

De acordo com o que foi apresentado por Pereira, Cossetin e Garcia (2023, p. 88), a implementação do projeto-piloto nas redes estaduais representou um marco decisivo para o desenvolvimento do PJJ. A experiência vivenciada em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul permitiu avaliar a aplicabilidade do modelo em diferentes contextos educacionais, oferecendo subsídios

importantes para ajustes metodológicos conforme as especificidades das escolas públicas. Essa fase inicial, portanto, foi essencial na consolidação do programa e contribuiu significativamente para seu reconhecimento oficial pelo MEC, conferindo-lhe legitimidade e abrindo caminho para sua expansão como uma proposta de gestão educacional voltada à melhoria do ensino médio.

A Figura 9 apresenta uma síntese dos principais aspectos da Primeira Geração do PJJ, destacando seu caráter piloto, os estados participantes e o total de 197 escolas atendidas. A imagem evidencia também elementos centrais dessa fase, como a parceria estabelecida, a formação e a assessoria técnica oferecidas às escolas, bem como as metas ambiciosas do PJJ, voltadas para a ampliação da aprendizagem e a redução da reprovação e do abandono escolar. Essas metas foram desdobradas em resultados, organizados em três eixos – estudantes, professores e gestão escolar – que orientavam a elaboração e o acompanhamento do plano estratégico de melhoria (Henriques; Carvalho; Barros, 2020).

Figura 9: Sinópse da Primeira Geração do PJJ



Fonte: Adaptado de Henriques; Carvalho; Barros (2020).

A Figura 9, sintetiza de forma visual o que foi a 1ª geração do PJJ, destaca que o programa começou em formato piloto com 197 escolas de quatro estados (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo). O apoio era oferecido por colaboradores do IU, que atuavam diretamente com as escolas, apesar da parceria institucional com as SEE. O IU oferecia formação e assessoria técnica para as escolas participantes, para elaborar, executar e monitorar um Plano de Ação, sempre baseado em metas ambiciosas: ampliar a aprendizagem dos estudantes, reduzir os índices de abandono escolar e diminuir o número de alunos em nível crítico de desempenho. Metas foram estabelecidas e acompanhadas por meio de avaliações externas e dados coletados nas escolas. Para dar clareza e objetividade ao processo, os objetivos foram desdobrados em resultados, estruturados em três eixos centrais — estudantes, professores e gestão escolar —, que orientavam a elaboração dos planos e o acompanhamento dos avanços.

Pode-se acrescentar que a ampliação do PJJ para além dos estados participantes da 1ª Geração ocorreu inicialmente por meio de parceria com o Ministério da Educação (MEC), articulada ao ProEMI, lançado pela Portaria nº 971/2009 da Secretaria de Educação Básica (SEB). O ProEMI tinha como objetivo central regular e fortalecer o Ensino Médio no Brasil, priorizando uma formação integral aos estudantes, ampliando a carga horária mínima anual para 3.000 horas em três anos e incentivando práticas pedagógicas inovadoras. Entre suas principais características, destacavam-se: a flexibilização do currículo, integrando diferentes áreas do conhecimento; a ampliação da jornada escolar, aproximando-se do tempo integral; e o fomento a projetos pedagógicos inovadores voltados às juventudes e à melhoria da aprendizagem.

Nesse contexto, o PJJ foi concebido para aplicação no Ensino Médio, etapa de três anos de duração. Em 2011, as escolas que participaram da fase experimental e concluíram o primeiro ciclo forneceram subsídios para a validação do programa. A partir desses resultados, sua implementação foi ampliada em larga escala no Brasil (Balduino, 2020; Cardoso et al., 2024). Brito (2022) ressalta que a valorização da formação docente constituiu um dos eixos centrais dessa fase, evidenciando o papel fundamental dos professores na efetivação das propostas pedagógicas. As metas também foram alinhadas ao aumento do IDEB, reforçando o compromisso com a qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais.

Henriques, Carvalho e Barros (2020, p. 15) consideraram que a 1ª Geração foi

bem-sucedida, “por avaliação experimental”, destacando que ela “abriu portas para o ganho de escala e a busca por sustentabilidade das transformações, imprimindo nova marca à segunda geração do Jovem de Futuro”.

Na 2ª Geração do PJJ, estabeleceu-se uma parceria formal entre o IU, o MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) do Governo Federal, visando à articulação direta do PJJ com o ProEMI (Pereira; Cossetin; Garcia, 2023). Essa aliança fortaleceu e ampliou o alcance do programa, permitindo maior profundidade nas intervenções, especialmente no campo curricular. Nesse momento, a dimensão curricular ganha destaque, com a incorporação de metodologias voltadas ao reforço das disciplinas de língua portuguesa e matemática, bem como à formação continuada de professores. As metas dessa fase concentraram-se na elevação do IDEB (Pereira; Cossetin; Garcia, 2023, p. 89).

Para entender a dinâmica das duas gerações, correlacionando o contexto, parceria, foco principal, resultados esperados de ambas e o papel dos professores foi realizado um comparativo, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2: Comparativo entre a 1ª e a 2ª Geração do PJJ

| Aspectos                  | 1ª Geração do PJJ  | 2ª Geração do PJJ   |
|---------------------------|--|---|
| Contexto                  | Projeto piloto em alguns estados brasileiros, envolvendo 197 escolas (2007–2010).                        | Expansão em larga escala com apoio formal do MEC e da SAE (a partir de 2011).                                   |
| Parceria com o MEC/ProEMI | O ProEMI é citado como programa de referência para a ampliação do PJJ, criado pela Portaria nº 971/2009. | O ProEMI passa a ser parte de uma articulação formal com o PJJ, fortalecendo ações conjuntas.                   |
| Foco principal            | Formação integral do estudante, ampliação da carga horária e práticas pedagógicas inovadoras.            | Ênfase no currículo, com reforço em língua portuguesa e matemática, além de formação continuada de professores. |
| Resultados esperados      | Redução da reprovação e abandono escolar; ampliação da aprendizagem.                                     | Elevação do IDEB e consolidação de políticas públicas sustentáveis.   |
| Papel dos professores     | Formação e assessoria técnica como apoio à prática docente.  | Formação docente contínua e maior envolvimento nas intervenções curriculares.                                   |

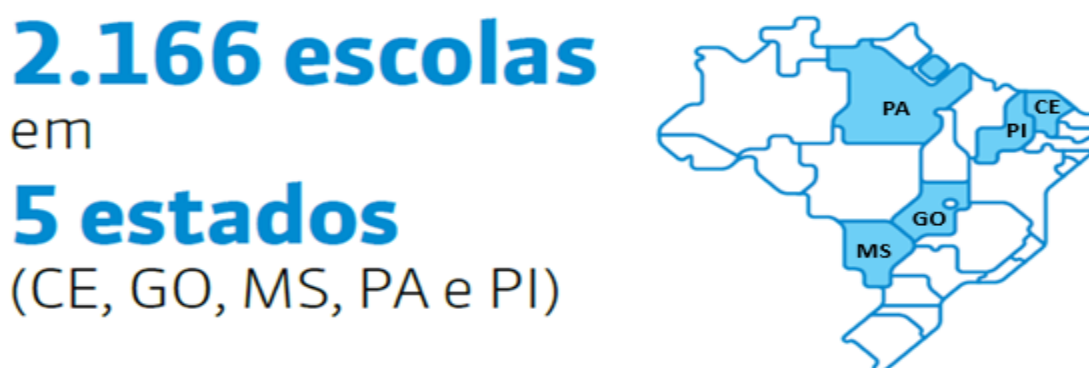
Fonte: Elaborado a partir de Balduino (2020), Cardoso et al. (2024), Brito (2022), Henriques, Carvalho e Barros (2020) e Pereira, Cossetin e Garcia (2023).

O ProEMI, que na primeira geração aparece como um contexto de expansão, na segunda ele entra como aliança formada, em articulação direta com o PJJ, como explicado por Mello (2022), que destacam que essa articulação viabilizou a expansão

do programa em âmbito nacional, ao mesmo tempo em que forneceu subsídios para diagnósticos mais precisos sobre os entraves enfrentados pelo Ensino Médio. Tais diagnósticos contribuíram para o desenvolvimento de políticas públicas de maior alcance, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>18</sup> e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)<sup>19</sup>, consolidando uma visão tecnicista e centrada em indicadores internos como base para a explicação dos problemas educacionais.

A parceria com o ProEMI foi estratégica para o PJJ, pois possibilitou que a experiência piloto de gestão e acompanhamento escolar se expandisse para a rede pública nacional, fortalecendo o EM. Com isso, o programa entre 2012 a 2014 foi implementado nos estados, Figura 10: Ceará (CE) com 439 instituições de ensino; Goiás (GO) com 580; Mato Grosso do Sul (MS) com 271; Pará (PA) com 458; Piauí (PI) com 419, totalizando 2.166 escolas nos 5 estados (Isleb, 2016; Instituto Unibanco, 2019; Balduino, 2020; Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Cardoso et al., 2024).

Figura 10: 2ª Geração do PJJ: total de estados participantes e escolas atendidas
















Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 17).

<sup>18</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento normativo do Ministério da Educação (MEC) criado em 2017 que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC estabelece objetivos de aprendizagem, competências e habilidades por áreas do conhecimento e etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, servindo como referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Seu objetivo é garantir equidade, qualidade e continuidade no aprendizado, orientando práticas pedagógicas e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

<sup>19</sup> A Reforma do Ensino Médio (Lei n, 13.415/207) refere-se a alteração na estrutura do ensino médio brasileiro, estabelecida pela Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017. A lei institui a flexibilização curricular, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos de acordo com seus interesses, além de ampliar a carga horária mínima anual para 1.000 horas e incentivar a formação integral por meio de componentes obrigatórios e eletivos. O objetivo é tornar o ensino médio mais atrativo, conectando-o às demandas do mundo contemporâneo e às necessidades individuais dos jovens, promovendo maior protagonismo estudantil e alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Tabela 2, traz o panorama da 2ª Geração, onde é possível ver os estados participantes, o número absoluto de escolas atendidas e os percentuais de cobertura tanto em relação às instituições quanto às matrículas. Nessa etapa, o programa foi implementado em cinco estados – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí – totalizando 2.166 escolas atendidas. Os percentuais de cobertura indicam que o PJJ alcançou, em média, 84% das escolas e 87% das matrículas dessas redes estaduais. Destacam-se Goiás, com 93% tanto de escolas quanto de matrículas contempladas, e o Pará, com 86% das escolas e 93% das matrículas. O Piauí e o Mato Grosso do Sul também tiveram altas taxas de participação, ambos com 88% de escolas e 90% e 88% de matrículas, respectivamente. O Ceará, embora apresente menor percentual de cobertura escolar (69%), conseguiu abarcar 76% das matrículas, revelando que a iniciativa, mesmo sem atingir todas as unidades escolares, contemplou grande parte dos estudantes (Henriques; Carvalho; Barros, 2020).

Tabela 2 – Estados Participantes da 2ª Geração do programa Jovem de Futuro (2012-2015): número e percentual de escolas e percentual de matrículas

|   | Estados parceiros | Número de escolas | Percentual de escolas  | Percentual de matrículas   |
|---|-------------------|-------------------|--|--|
| <b>Segunda Geração</b><br> | Ceará             | 439               |  69 |  76 |
|   | Goiás             | 580               |  93 |  93 |
|   | Mato G. do Sul    | 271               |  88 |  88 |
|   | Pará              | 458               |  86 |  93 |
|   | Piauí             | 418               |  88 |  90 |
|   | <b>Total*</b>     | <b>2.166</b>      |  84 |  87 |

Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p.42).

Em comparação com a primeira geração, que possuía caráter piloto e se restringiu a apenas 197 escolas em quatro estados (Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul), a segunda geração marca a transição para uma fase de consolidação e expansão, ampliando a abrangência territorial (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí) e garantindo maior impacto no atendimento às escolas (2.166 escolas atendidas) e alunos da rede pública estadual.

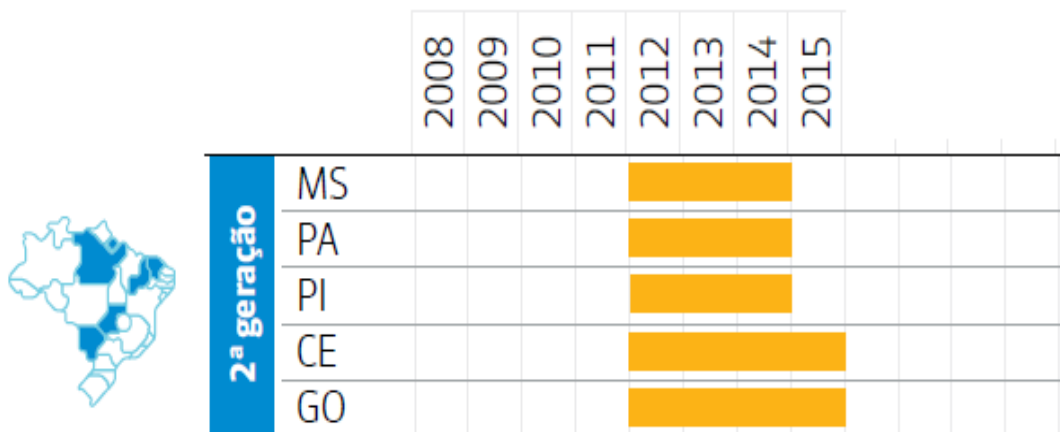
O foco da segunda geração, também da primeira geração, encontra-se em

correções na gestão, redução da reprovação e abandono e elevação dos índices de rendimento dos estudantes (Pereira; Cossetin; Garcia, 2023, p. 88). Por outro lado, as ações e recursos que na primeira geração eram direcionadas a mobilização, formação e assessoria técnica, na segunda geração, são ampliadas, passando a abordar governança e sistemas de informação (Henriques; Carvalho; Barros, 2020).

Um aspecto relevante apontado por Carvalho (2020) é a diferença na forma de estabelecer parcerias ao longo das gerações do PJF. Na primeira geração, as articulações ocorreram diretamente com as escolas e com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação<sup>20</sup> (FDE), vinculada à SEE. Já na segunda geração, os acordos passaram a ser firmados prioritariamente com as SEEs, para depois se desdobrar no contato com as escolas.

A 2ª Geração que durou de 2012 a 2015 foi marcada por uma abordagem mais estratégica, centrada na formalização de parcerias institucionais (Pereira; Cossetin; Garcia, 2023). Pela Figura 11, pode-se observar que a implementação começou em 2012 e se estendeu até 2014 para os estados MS, PA e PI, enquanto para CE e GO, as ações duraram até 2015. Quanto as fases do PJF da 2ª geração, percebe-se que três estados (MS, PA, PI) não concluíram a fase de implementação, por sua vez CE e GO concluíram o PJF (Figura 11).

Figura 11: Duração da Segunda Geração do PJF (2012-2015)



Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 16).

<sup>20</sup> A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) é um órgão público vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, criado em 1971, responsável por gerir recursos financeiros, desenvolver programas e prestar apoio técnico a escolas públicas estaduais. Tem como finalidade melhorar a qualidade da educação, promovendo infraestrutura escolar, transporte, alimentação, formação de professores e acompanhamento de programas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a eficiência da gestão escolar.

Observa-se que essa geração do programa representou uma expansão em termos de território, abrangendo estados do Centro-Oeste e Nordeste do Brasil, com duração média de 2 a 3 anos por estado, indicando um esforço de consolidação do PJJ em novas regiões, seguindo o modelo já testado na primeira geração.

Para Moraes e Silva (2016), a adesão dos estados citados é indicativa da confiança nas estratégias propostas e da eficácia percebida no modelo do PJJ. A combinação entre articulações institucionais, centralidade em componentes curriculares-chave e investimento na formação docente apontou para um avanço significativo na busca por um Ensino Médio mais efetivo. Segundo os autores, essa etapa do programa buscava consolidar uma nova cultura de gestão escolar, baseada na melhoria contínua e no uso sistemático de instrumentos de monitoramento e avaliação, que possibilitavam ajustes constantes com base nos resultados obtidos.

A Figura 12 apresenta uma sinópse dos principais aspectos da Segunda Geração do PJJ, marcada pela ampliação do programa para 2.166 escolas distribuídas em cinco estados (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí).

Figura 12: Sinópse da Segunda Geração do PJJ



Nessa fase, o foco continua voltado para correções na gestão, redução das taxas de reprovação e abandono, além da elevação dos índices de rendimento dos estudantes. Diferente da primeira geração, a implementação passa a ser conduzida diretamente por técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, transformando o programa em uma política da rede pública “parceira”. O IU mantém papel de apoio, formação e monitoramento, com suas ações formativas e de assessoria técnica segmentadas conforme o público: técnicos da secretaria, supervisores escolares e o trio gestor (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos).

Tomando por base Henriques, Carvalho e Barros (2020), foi elaborado o Quadro 3, que sintetiza de forma objetivo a segunda geração.

Quadro 3: Aspectos centrais da Segunda Geração do PJJ (2012-2015)

| <b>Dimensão</b>                             | <b>Descrição</b>  |
|---|---|
| <b>Planejamento escolar</b>                 | O ciclo de mudança foi reduzido de três para um ano, exigindo a reformulação anual dos Planos de Ação, ainda que as metas estivessem previstas apenas para o final do ensino médio.   |
| <b>Gestão de projetos</b>                   | Os Planos de Ação passaram a ser registrados no SGP, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, que também possibilitava o monitoramento e a inscrição de professores em formações.  |
| <b>Burocracia e duplicidade de sistemas</b> | As escolas precisavam lidar simultaneamente com o SGP e com o Programa Dinheiro Direto na Escola <sup>21</sup> (PDDE) Interativo (MEC), onde deveria ser inserido o Projeto de Redesenho Curricular <sup>22</sup> (PRC), aumentando a carga administrativa. |
| <b>Formação e metodologia</b>               | O curso de GEPR foi reformulado, incorporando o CdG, uma adaptação do modelo empresarial PDCA, estruturado em quatro etapas: planejar, executar, monitorar/avaliar e replanejar.  |
| <b>Governança</b>                           | Criou-se uma estrutura de comitês (operacionais, estaduais e nacional) para alinhar estratégias e responsabilidades entre Instituto Unibanco, SEEs e MEC, em diferentes níveis hierárquicos.  |
| <b>Limitações identificadas</b>             | O repasse financeiro não funcionou como fator de engajamento; a duplicidade de plataformas gerava retrabalho; a integração entre currículo e gestão mostrou-se frágil, e a burocracia excessiva desviava o foco da aprendizagem.                            |

Fonte: Adpatado de Henriques; Carvalho; Barros (2020).

<sup>21</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo é fruto da iniciativa do Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que destina recursos financeiros diretamente às escolas públicas para ações de manutenção, melhoria da infraestrutura e projetos pedagógicos. O objetivo do PDDE Interativo é garantir maior autonomia às unidades escolares, permitindo que gestores, professores e comunidade escolar planejem e executem ações de acordo com as necessidades locais, promovendo a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

<sup>22</sup> O PRC é uma iniciativa de caráter educacional voltada à reformulação e atualização dos currículos escolares, alinhando-os às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às demandas contemporâneas de aprendizagem. O PRC tem como objetivo reorganizar conteúdos, competências e habilidades, promovendo maior articulação entre disciplinas, flexibilização curricular e desenvolvimento integral dos estudantes, além de apoiar a melhoria da qualidade da educação e o protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

O Quadro 3 reúne outros aspectos que marcaram a segunda geração, considerando mudanças na forma de gestão, introdução de metodologias, exigências burocráticas e a criação de novas estruturas de governança, fundamentais para dar conta da ampliação do programa em nível nacional. Revela avanços importantes na institucionalização da gestão e na criação de mecanismos de governança, mas também fragilidades ligadas à burocratização, ao excesso de demandas administrativas e à dificuldade de integrar efetivamente as dimensões pedagógica e curricular. Fatores que limitaram o impacto esperado na aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, a Terceira Geração, iniciada em 2015 e vigente até os dias atuais, surge como uma tentativa de superar tais obstáculos, buscando maior articulação entre gestão, currículo e resultados educacionais. Ela representa um momento de consolidação do PJJF como uma política estruturada e integrada ao funcionamento das redes estaduais de ensino. Além disso, a geração vem consolidar “a transformação do PJJF em uma política da rede de ensino. É introduzida a gestão para o avanço contínuo em educação, que reforça o foco no estudante, na gestão pedagógica e no processo de aprendizagem pela prática” (Pereira; Cossetin; Garcia, 2023, 90).

Em relação a parceria estabelecida, enquanto na primeira geração, esta ocorre inicialmente, com as escolas e, em seguida, com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Na segunda, os acordos passaram a ser firmados diretamente com as Secretarias Estaduais de Educação e depois com as escolas. Já na terceira geração, a formalização ocorreu primeiro junto aos governadores estaduais e, posteriormente, com as Secretarias de Educação, consolidando um nível mais institucionalizado de parceria.

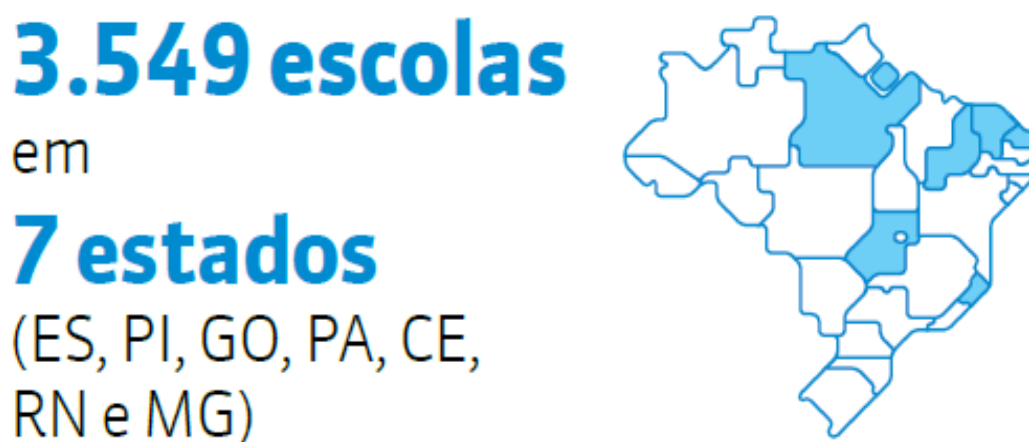
A terceira geração do PJJF consolida sua transformação em uma política efetiva da rede de ensino. Nesse estágio, é incorporada a gestão voltada ao aprimoramento contínuo da educação, reforçando “o foco no estudante, na gestão pedagógica e no processo de aprendizagem pela prática” (Henriques, 2020, p. 59). A atuação passa a ser sistêmica, e a transferência financeira deixa de existir. Além disso, o ciclo de mudanças, realizado nas escolas, nas regionais e no órgão central, é intensificado e passa a ocorrer trimestralmente.

A trajetória dessa terceira geração, que abrange desde a formalização no nível governamental até a prática contínua de revisão trimestral, alinha-se perfeitamente à necessidade de um referencial analítico abrangente. Conforme argumenta Mainardes

(2006), a abordagem do Ciclo de Política de Ball que se constitui num referencial útil que permite uma “análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde a sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (Mainardes, 2006, p. 49). A institucionalização da parceria e o ciclo de aprimoramento contínuo do PJJ demonstram a concretude da política em todos os contextos<sup>23</sup> dessa abordagem: da influência à Produção de texto, e da prática aos resultados/efeitos, comprovando sua relevância como política estrutural.

Nesta etapa, conforme Figura 13, o programa contou com a adesão de um maior número de estados brasileiros em comparação às gerações anteriores, que incluíram quatro e cinco estados, respectivamente. Participaram sete estados: Espírito Santo (ES), Piauí (PI), Goiás (GO), Pará (PA), Ceará (CE), Rio Grande do Norte (RN) e Minas Gerais (MG). Além disso, a rede de escolas atendidas foi ampliada, passando de 2.166 para 3.549 instituições (Isleb, 2016; Instituto Unibanco, 2019; Balduino, 2020; Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Cardoso et al., 2024).

Figura 13: 3ª Geração do PJJ: total de estados participantes e escolas atendidas
















Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 17).

A Tabela 3 apresenta o panorama da terceira geração do PJJ, mostrando os

<sup>23</sup> Estes contextos fundamentais para a análise de políticas e podem ser assim entendidos: Contexto de Influência refere-se ao espaço onde os discursos políticos são debatidos, negociados e formulados (como a formalização junto aos Governadores); Contexto da Produção de Texto é onde a política é formalizada e representada em documentos e leis (como os acordos com as Secretarias de Educação). Contexto da Prática é o local de implementação e recriação da política (as escolas e regionais no ciclo trimestral de mudanças). Contexto dos Resultados/Efeitos analisa os impactos e as consequências da política na realidade, alimentando o ciclo de gestão contínua (Mainardes, 2006).

estados participantes, o número absoluto de escolas atendidas e os percentuais de cobertura em relação às instituições e às matrículas.

Tabela 3 – Estados Participantes da 3ª Geração do programa Jovem de Futuro (2015- até os dias atuais): número e percentual de escolas e percentual de matrículas

|  | Estados parceiros | Número de escolas | Percentual de escolas   | Percentual de matrículas  |
|--|-------------------|-------------------|---|---|
| <b>Terceira Geração</b><br> | Espírito Santo    | 237               |  91  |  95  |
|  | Piauí             | 451               |  91  |  90  |
|  | Goiás             | 590               |  100 |  96  |
|  | Pará              | 203               |  33  |  33  |
|  | Ceará             | 640               |  99  |  99  |
|  | <b>Total*</b>     | <b>2.121</b>      |  68 |  70 |

Nota: na terceira geração, não foram incluídos os estados de Minas Gerais e Rio Grande do Norte porque o primeiro só iniciou a parceria em 2019 e o RN estava no período da janela de avaliação.

Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 42).

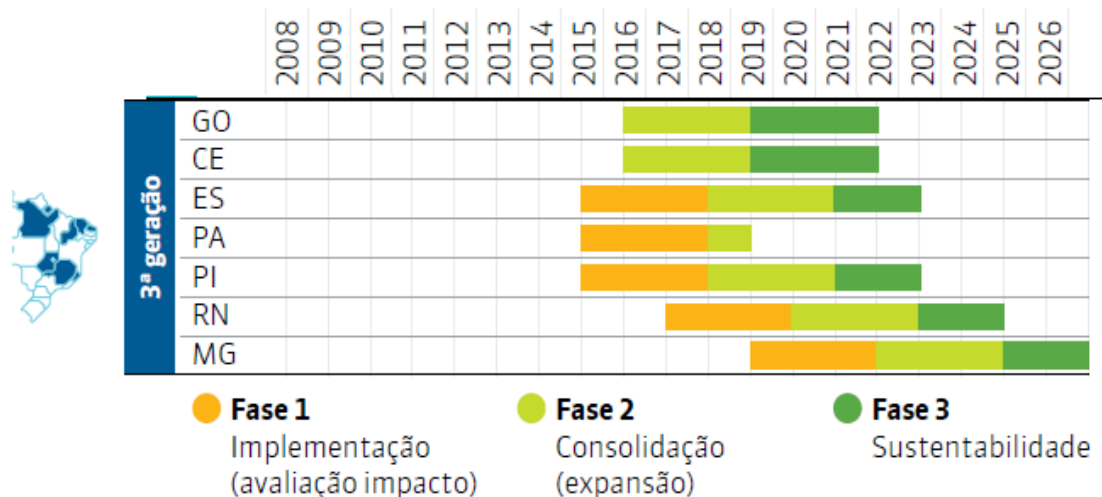
Observa-se que Goiás apresentou cobertura completa de escolas parceiras (100%) e alta taxa de matrículas (96%), enquanto Ceará e Espírito Santo também registraram percentuais elevados, próximos de 99% e 95%, respectivamente. Piauí alcançou 91% de cobertura de escolas e 90% de matrículas, e o Pará apresentou cobertura mais baixa, com 33% tanto em escolas quanto em matrículas. O total geral indica que, nessa geração, 68% das escolas e 70% das matrículas foram atendidas pelo programa. É importante destacar que Minas Gerais e Rio Grande do Norte não constam nesta geração, pois o primeiro iniciou a parceria apenas em 2019 e o segundo estava no período de avaliação, conforme indicado na nota da tabela.

Carvalho (2020) explica que a terceira geração teve início nos estados do Espírito Santo, assim como em novas escolas localizadas no Pará e no Piauí. Nessa fase, o projeto foi aperfeiçoado a partir das experiências e aprendizados adquiridos nas etapas anteriores. No Ceará e em Goiás, o programa atingiu o terceiro ano de execução no modelo ProEMI/JF. Já no Mato Grosso do Sul, a iniciativa foi encerrada. Em São Paulo e no Rio de Janeiro, as últimas escolas participantes da fase piloto concluíram o ciclo do Jovem de Futuro. Paralelamente, foi lançado o Sistema Instituto

Unibanco de Análise da Rede Estadual de Ensino Médio<sup>24</sup> (SITUA), que oferece dados e informações educacionais às SEEs (Carvalho, 2020).

A Figura 14 detalha o cronograma da 3ª Geração do PJJF nos estados participantes, evidenciando as diferentes fases de implementação ao longo dos anos, organizado em: Fase 1 – Implementação, representada em amarelo, correspondendo ao período de introdução do PJJF nas escolas com foco na avaliação de impacto das ações; a Fase 2 – Consolidação, em verde-claro, indicando a expansão do programa e a ampliação do alcance a mais escolas e alunos; e a Fase 3 – Sustentabilidade, em verde-escuro, relativa à manutenção das ações e à garantia de resultados duradouros. Em se tratando das fases na 3ª geração, percebe-se que três estados (MS, PA, PI) não concluíram a fase de implementação, por sua vez CE e GO concluíram PJJF (Figura 14).

Figura 14: Duração da Terceira Geração do PJJF (2015 aos dias atuais)



Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 20).

Na interpretação do Gráfico de linha do tempo, encontrado no estudo de Henriques, Carvalho e Barros (2020), a implementação do PJJF nos estados seguiu cronogramas distintos. Na etapa 1 (implementação), estiveram juntos na fase de implantação, iniciada em 2015 e concluída em 2018, os estados Espírito Santo, Pará

<sup>24</sup> O Sistema Instituto Unibanco de Análise da Rede Estadual de Ensino Médio (SITUA) é uma ferramenta desenvolvida pelo IU com o objetivo de consolidar, organizar e disponibilizar dados educacionais sobre o ensino médio nas redes estaduais. O sistema permite às SEEs monitorar indicadores de desempenho, acompanhar a evolução das escolas e subsidiar a tomada de decisões estratégicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Foi criado como parte das ações do PJJF, aproveitando informações geradas ao longo das etapas do projeto.

e Piauí. O Rio Grande do Norte iniciou em 2017 e concluiu em 2020, enquanto Minas Gerais começou em 2019 e finalizou em 2022. Na fase 2 (consolidação), os estados de Goiás e Ceará iniciaram juntos em 2016, encerrando em 2019. Já Espírito Santo, Pará e Piauí iniciaram a consolidação em 2018, mas o Pará desvinculou-se do programa em 2019, enquanto os outros dois estados permaneceram até 2021. A definição de término da consolidação em Rio Grande do Norte e Minas Gerais ocorreu em momentos distintos: o primeiro iniciou em 2020, com previsão de conclusão em 2023; o segundo, com início em 2022 e término em 2025.

Em relação à fase 3 (sustentabilidade), observa-se que Goiás e Ceará avançaram para esta etapa a partir de 2019, com progressão para manterem até 2022 no caso do Ceará e até 2021 em Goiás. Espírito Santo e Piauí com ingresso marcado para 2021 com previsão de continuidade até 2023. O Rio Grande do Norte, por sua vez, a fase é marcada para iniciar em 2022, com encerramento previsto para 2025. Já Minas Gerais, estado que teve ingresso mais tardio no programa, teve como ano de entrada na fase de sustentabilidade em 2025, com previsão de conclusão em 2026.

Como descrito no estudo de Henriques, Carvalho e Barros (2020) todas as fases estavam planejadas, porém como destacado por Cardoso (2024) a partir de 2020, o contexto pandêmico<sup>25</sup> trouxe profundas alterações ao cenário educacional, especialmente no que se refere ao cumprimento do cronograma planejado para implementação, consolidação e sustentabilidade do programa. das fases de consolidação e sustentabilidade.

Minas Gerais, por exemplo, iniciou a Fase 1 em 2019, pouco antes da chegada da pandemia, por meio da implantação em larga escala do PJJ, fase inicial de implementação de uma Estratégia de Gestão para o Avanço Contínuo alcançou aproximadamente 1.300 escolas de EM. A necessidade de interação presencial com gestores e escolas, característica dessa fase, foi interrompida com a chegada da pandemia de COVID-19 em março de 2020. Isso atrasou significativamente a consolidação prevista na Fase 2 e postergou a transição para a Fase 3, que envolveria as últimas regionais de ensino. Dessa forma, grande parte das atividades planejadas

---

<sup>25</sup> A pandemia da COVID-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. No Brasil, as aulas presenciais foram suspensas a partir de março de 2020 em praticamente todas as redes de ensino, sendo gradualmente retomadas em formato híbrido ou presencial apenas a partir do segundo semestre de 2021. Esse período prolongado de fechamento das escolas impactou significativamente o processo de aprendizagem, ampliou desigualdades educacionais relacionadas ao acesso à internet e a equipamentos digitais, além de afetar o desenvolvimento social e emocional de estudantes e professores.

para 2020 e 2021 não pôde ser executada conforme o cronograma original, sendo que a conclusão da última fase no estado, que estava prevista para 2022, foi alterada para 2024, devido ao contexto da pandemia (Brito, 2022).

Ainda em Minas Gerais, Nunes (2024), faz um recorte temporal que se estende até 2024, aborda de forma explícita a fase final de expansão do PJJ no Estado. O trabalho confirma que, em novembro de 2023, foi realizada uma reunião com as 12 regionais de ensino que estavam programadas para integrar o PJJ a partir de 2024. O objetivo dessa inclusão era complementar as 35 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) que já participavam do programa em 2023, alcançando a cobertura total do estado, com as 47 SREs. Nesse contexto, foi comunicado aos gestores o caráter obrigatório da adesão, indicando que todas as escolas de ensino médio mineiras passariam a integrar o programa e seguir seus princípios.

Outros estados, como Goiás e Ceará, que já estavam em fases mais avançadas (Fase 2) antes de 2020, também sofreram atrasos, embora algumas ações tenham sido adaptadas ao formato remoto, permitindo a continuidade parcial do programa. Já estados que estavam iniciando a implementação ou em fases intermediárias, como Rio Grande do Norte, tiveram impacto mais severo, pois dependiam fortemente de visitas presenciais e da formação direta de gestores escolares.

A partir de 2020, o PJJ passou a concentrar seus esforços na capacitação de gestores e na recuperação das aprendizagens prejudicadas durante a pandemia de COVID-19. Esse período trouxe mudanças profundas ao sistema educacional, como a suspensão das aulas presenciais, a adoção emergencial de recursos digitais, a formação acelerada de professores para o uso de plataformas *online*, além da criação de modelos híbridos de ensino (Cardoso, 2024).

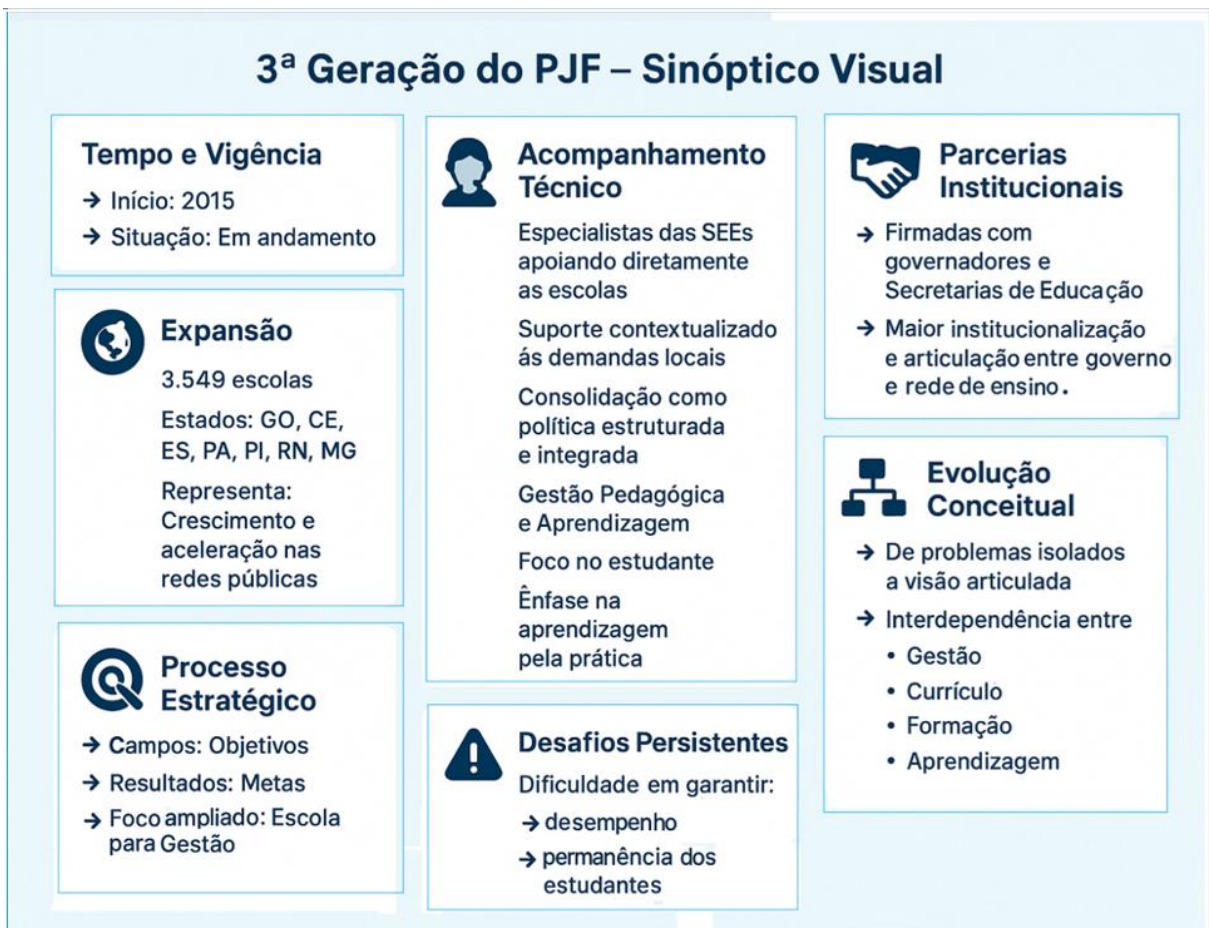
Também se intensificaram as desigualdades de acesso, exigindo estratégias diferenciadas, e houve a necessidade de maior atenção ao apoio socioemocional dos estudantes. Nesse cenário, o CdG do programa precisou ser reformulado, originando o Circuito de Gestão Híbrida (CdGH). Com a impossibilidade de encontros presenciais, as atividades migraram para o ambiente virtual, sendo realizadas por meio de transmissões ao vivo semanais, que reuniam gestores, professores, IE e estudantes (Cardoso, 2024).

Uma mudança significativa foi o fim da transferência direta de recursos financeiros às escolas, o que sinaliza uma nova estratégia de sustentação do programa, agora mais voltada ao aperfeiçoamento das práticas de gestão e da

qualidade pedagógica. A adoção do Ciclo PDCA — ferramenta de gestão que orienta processos contínuos de planejamento, execução, monitoramento e ajustes — nos cursos de formação de gestores escolares, ilustra essa transformação, ao promover uma cultura de aprimoramento constante dentro das unidades escolares.

A Figura 15 ilustra aspectos importantes da 3ª Geração do PJJ no Brasil, entre eles o tempo, em vigor, ou seja, ainda está em andamento. Outro destaque foi à ampliação do número de escolas atendidas, chegando a 3.549 unidades em sete estados (GO, CE, ES, PA, PI, RN, MG), o que evidencia tanto a expansão quanto a aceitação do programa nas redes públicas (Figura 15).

Figura 15: Sinóptico da 3ª Geração do PJJ



Fonte: Elaborado pela Autora a partir de estudos: Carvalho (2020); Henriques; Carvalho; Barros (2020); Pereira; Cossetin; Garcia (2023); Cardoso (2024). Henriques; Carvalho; Barros (2020, p. 16).

Na terceira geração do PJJ, consolidada como política pública, o acompanhamento técnico e o apoio à implementação nas escolas passaram a ser realizados principalmente pelos IE vinculados às SEE. Esses profissionais tornam-se

protagonistas na execução do programa, apoiando gestores e coordenadores pedagógicos na utilização dos instrumentos de gestão e monitorando o progresso das ações pedagógicas. Com isso, as SEE fortalecem a atuação dos IE como elo estratégico entre a gestão central e as escolas, garantindo que as práticas do PJJ sejam implementadas de forma estruturada e consistente em todas as unidades participantes (SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021).

Essa atuação dos IE se insere no contexto da prática das políticas educacionais, conforme a abordagem do Ciclo de Políticas, em que os textos da política são sujeitos à reinterpretação e recriação pelos atores no nível local, transformando as diretrizes centrais em ações concretas na rotina da escola (Mainardes, 2006).

Além disso, pode-se ressaltar que, na terceira geração, os problemas educacionais abordados pelo PJJ tornaram-se mais complexos e inter-relacionados, com a crítica à gestão escolar desvinculada dos resultados de aprendizagem ganhando centralidade (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Balduino, 2020). O foco passou a estar no estudante, na gestão pedagógica escolar e no processo de aprendizagem por meio da prática (Oliveira; Balduino, 2015; Araújo, 2019). Nesta geração, as parcerias foram inicialmente firmadas com governadores estaduais e, em seguida, com as SEE, ampliando o grau de institucionalização do programa e fortalecendo a articulação entre governo e rede de ensino (SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021; Veloso, 2024).

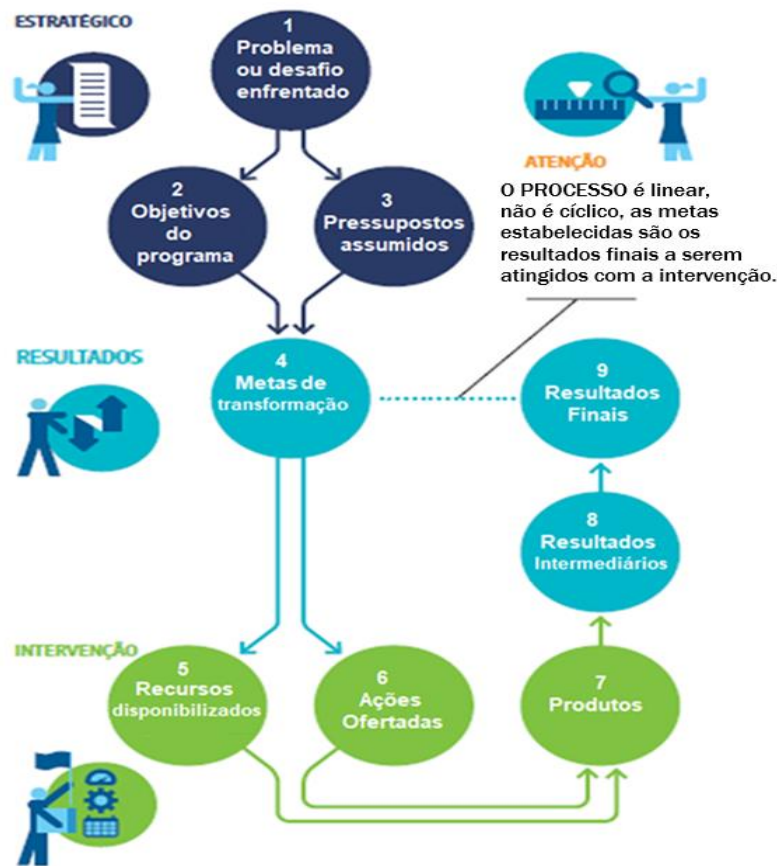
Compreende-se, assim, que o percurso evolutivo do PJJ acompanhou uma mudança na compreensão dos problemas educacionais brasileiros: de uma ênfase em questões isoladas e operacionais para uma visão articulada, que considerou a interdependência entre gestão, currículo, formação docente e aprendizagem (Henriques; Carvalho; Bento, 2021; Cardoso, 2024). No entanto, a permanência de desafios, como a garantia do desempenho e da permanência dos estudantes, evidencia a necessidade de aprofundar a integração entre as ações do programa e as realidades concretas das escolas (Moraes; Silva, 2016; Brito, 2022).

A análise histórica das três gerações do PJJ evidencia avanços e desafios em sua consolidação como política pública de gestão educacional. Para compreender de modo mais aprofundado a lógica que orientou essa trajetória, é fundamental recorrer a um instrumento de sistematização capaz de integrar objetivos, pressupostos, metas,

ações e resultados. Nesse contexto, a metodologia do Marco Lógico<sup>26</sup>, utilizada por Henriques, Carvalho e Barros (2020), apresenta-se como recurso analítico adequado, pois organiza os elementos do programa em nove campos sequenciais, facilitando o monitoramento, a avaliação e a comparação entre as gerações.

Henriques, Carvalho e Bittar (2021) detalham a aplicação dessa metodologia ao PJF, cuja estrutura contempla nove campos organizados sequencialmente (Figura 16).

Figura 16: Marco Lógico do Programa Jovem de Futuro



Fonte: Henriques; Carvalho; Bittar (2020, p. 10).

Os três primeiros campos referem-se ao planejamento estratégico, contemplando: 1) a identificação do problema a ser enfrentado; 2) a definição do

<sup>26</sup> O modelo lógico é uma ferramenta metodológica que representa de forma estruturada o funcionamento de um programa. Ele mostra como os recursos mobilizados se transformam em ações, produtos e resultados — intermediários e finais —, considerando os pressupostos e o contexto que influenciam sua implementação. Essa abordagem torna visível a “teoria do programa”, isto é, a lógica de como certas ações, em condições adequadas, conduzem aos resultados esperados. Além de orientar a execução, o modelo lógico auxilia na definição de objetivos, indicadores e na gestão por resultados, servindo também como instrumento de avaliação (Ferreira; Costa; Sieczkowski, 2007).

objetivo central da intervenção; e 3) a explicitação dos pressupostos que sustentam a proposta. Quanto à intervenção e implementação das ações, os campos 5, 6 e 7 descrevem os recursos disponibilizados, as atividades desenvolvidas e os produtos esperados, que devem contribuir para o alcance dos efeitos intermediários (campo 8). Por fim, o resultado final do programa é sistematizado no campo 9, refletindo os impactos concretos das ações realizadas.

No que se refere ao Campo 1 — Identificação do problema a ser enfrentado —, o Quadro 4 apresenta os principais desafios diagnosticados em cada uma das três gerações do programa, evidenciando suas especificidades e a evolução na compreensão dos fatores que impactam a qualidade da gestão escolar e o desempenho estudantil.

Quadro 4: Campo 1: Problemas a ser enfrentados por geração do PJF no Brasil

| <b>1ª Geração<br/>(2008 a 2012)</b>   | <b>2ª Geração<br/>(2012 a 2015)</b>  | <b>3ª Geração<br/>(a partir de 2015)</b>   |
|---|--|--|
| Baixa qualidade da gestão e do funcionamento escolar, afetando negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes e a sua permanência na escola. | A baixa qualidade da gestão e o currículo desconectado das necessidades dos estudantes afetam negativamente o seu desempenho acadêmico, a sua aprovação e a sua permanência na escola. | A gestão educacional tem baixa qualidade porque não atua focada no desempenho acadêmico dos estudantes, não há corresponsabilização de todos pelo resultado das escolas e os profissionais da educação não aprendem com a própria experimentação, impactando negativamente o desempenho escolar, a aprovação e a permanência dos jovens na escola. |

Fonte: Adaptado de Henriques; Carvalho; Bittar (2020).

Ao analisarmos as três gerações do PJF, percebemos que, embora o programa tenha apresentado avanços estruturais e metodológicos, enfrentou desafios persistentes ao longo de seu percurso. Na primeira geração, identificamos que o foco recaiu sobre a baixa qualidade da gestão escolar, compreendida como um obstáculo direto ao desempenho acadêmico e à permanência dos estudantes. A gestão, ainda pouco estruturada, revelou fragilidades tanto na coordenação interna das escolas quanto na aplicação de recursos e no monitoramento dos resultados.

Na segunda geração, apesar da continuidade da preocupação com a gestão, evidenciamos com mais clareza o problema do currículo desconectado das necessidades dos estudantes. Isso demonstrou uma ampliação na análise da qualidade educacional, que passou a incluir a dimensão pedagógica e o sentido da

aprendizagem para os jovens. A inclusão dos macrocampos curriculares do ProEMI e outras inovações indicou esforços para tornar o currículo mais significativo, embora tenham persistido dificuldades em consolidar práticas integradas entre gestão e sala de aula.

No âmbito do processo estratégico, foram analisados os campos Objetivos e Pressupostos, bem como as Metas definidas pelo PJF. A análise evidenciou um amadurecimento progressivo da proposta ao longo de suas três gerações, com metas cada vez mais consistentes e realistas. Essa evolução demonstrou um alinhamento crescente com os desafios concretos do ensino médio público brasileiro, deslocando o foco inicial da escola individual para uma perspectiva de gestão sistêmica, mais integrada e orientada para resultados.

Apresentamos no Quadro 5, com base no estudo de Henriques, Carvalho e Bittar (2020), uma síntese desses campos conforme cada geração do programa.

Quadro 5: Evolução das três gerações do PJF

| Campos         | 1ª Geração   | 2ª Geração  | 3ª Geração   |
|----------------|--|---|--|
| 1 Objetivos    | Melhorar a gestão escolar e o desempenho acadêmico; reduzir abandono escolar.  | Fortalecer a gestão escolar e redesenhar o currículo para garantir acesso, permanência e conclusão.   | Promover gestão integrada entre escolas, regionais e secretarias, com foco em desempenho e formação continuada.                    |
| 2 Pressupostos | Autonomia escolar e construção dialógica do conhecimento como base para inovação pedagógica.                         | Gestão democrática, valorização do protagonismo juvenil e currículo articulado à vida dos estudantes. | Planejamento integrado, incentivo à formação em serviço, apoio técnico-financeiro e engajamento coletivo na transformação escolar. |
| 3 Metas        | Aumentar em 25 pts as médias de LP e Mat.; reduzir pela metade alunos com baixa aprendizagem; reduzir 40% da evasão. | Manter metas anteriores e acrescentar aumento de 10% na taxa de aprovação.                            | Reduzir em 30% a distância do Ideb em relação à meta nacional; metas customizadas por escola para reduzir desigualdades.           |

Fonte: Adaptado de Henriques; Carvalho; Bittar (2020).

Ao comparar as três gerações do PJF, observa-se uma ampliação do escopo e da sofisticação das ações propostas. Os objetivos foram, inicialmente, voltados à melhoria da gestão e do desempenho em nível escolar; na segunda geração, valorizaram o currículo; e, na terceira, incluíram a articulação entre diferentes níveis da gestão educacional. Houve uma transição de ações localizadas para estratégias

coordenadas em rede, refletindo uma abordagem mais sistêmica e sustentável.

Em se tratando dos pressupostos do PJJ, analisamos que priorizaram o respeito à autonomia escolar, presente desde a primeira geração. Esse princípio se manteve como base, mas enriquecido com novos elementos: valorização do protagonismo juvenil e currículo contextualizado, na segunda geração; e o envolvimento coletivo da comunidade escolar e o fortalecimento técnico e financeiro das secretarias, na terceira geração. Esta consolidou tal visão ao integrar ações de planejamento e formação com incentivos e apoio institucional.

Quanto às metas, avaliamos que, enquanto as duas primeiras gerações estabeleceram metas diretas de desempenho escolar — como o aumento das médias no SAEB e a redução do abandono —, a terceira geração ampliou o olhar para a equidade, propondo metas diferenciadas conforme o contexto de cada escola. Essa mudança indicou compromisso com a redução das desigualdades educacionais e com a gestão orientada por resultados mais justos e personalizados.

Na estrutura do marco lógico, no âmbito da intervenção, analisamos o Campo 6, Recursos disponibilizados, ao longo das três gerações do PJJ. Dessa forma, com base na análise realizada por Henriques, Carvalho e Bittar (2020), ao elaborarmos o Quadro 6, organizamos as informações por dimensões estruturantes<sup>27</sup> da política (gestão, currículo, tecnologia, formação e avaliação), a fim de visualizar de forma comparativa a evolução estrutural e metodológica do programa, evidenciando as mudanças e aprimoramentos que ocorreram no PJJ.

Ao analisar as ações ofertadas nas três gerações, em articulação com os recursos disponibilizados, percebe-se uma evolução acompanhada do amadurecimento da concepção do programa. As ações iniciais, centradas em formações básicas para o desenvolvimento de planos escolares e no uso de metodologias pedagógicas, expandiram-se progressivamente para estratégias mais sofisticadas de apoio técnico, formação continuada e mobilização das equipes.

---

<sup>27</sup> A escolha dessas dimensões se inspira na abordagem do ciclo de políticas, conforme discutido por Mainardes (2006), que destaca a importância de considerar múltiplos componentes na análise das fases de formulação, recontextualização e implementação das políticas educacionais. A organização por dimensões estruturantes segue a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994; Mainardes, 2006), que propõe a análise das políticas públicas considerando diferentes momentos e contextos (influência, produção do texto, prática, resultados e recontextualizações), bem como os elementos que sustentam a dinâmica e a materialização das ações políticas nas instituições educativas.

Quadro 6: Campo 5 -Recursos disponibilizados nas três gerações do PJJ por áreas

| Áreas                   | 1ª Geração   | 2ª Geração  | 3ª Geração   |
|-------------------------|--|---|--|
| Equipes e Apoio         | Supervisores e estagiários contratados; equipe de gestão local- PJJ. | Supervisores das secretarias; equipe local do JF.             | Equipe do IU; ACG nas escolas; equipe de gestão local integrada IU-secretarias.                            |
| Gestão e instrumentos   | Método baseado no marco lógico.                                      | Método CdG com documentos orientadores.                       | CdG integrador entre escolas, regionais e secretaria; protocolos específicos por nível de gestão.          |
| Currículo e Metodologia | Metodologias pedagógicas e de mobilização.                           | Inclusão dos macrocampos do ProEMI; metodologias pedagógicas. | Apoio à formação com materiais didáticos específicos; devolutivas pedagógicas pela plataforma Foco Brasil. |
| Plataformas             | Painel de monitoramento; Avaliação diagnóstica e somativa.           | SGP; Plataforma AVA; PDDE Interativo.                         | SGP*; AVA; Plataforma Foco Brasil.   |
| Recursos Financeiros    | Aporte de R\$ 100,00 por aluno/ano.                                  | Aporte de R\$ 70,00 por aluno/ano.                            | Não especificado novo valor; manutenção via parcerias: MEC/ secretarias.                                   |
| Avaliações              | Avaliações de aprendizagem (3ª série); avaliação de impacto pelo IU. | Avaliação somativa pela SEE; avaliação de impacto pelo IU.    | Avaliação somativa pela Secretaria; avaliação de impacto e outras avaliações feitas pelo IU.               |
| *Atualmente, SIGAE      |  |   |  |

Fonte: Adaptado de Henriques; Carvalho; Bittar (2020).

Na segunda geração, as formações passaram a envolver também supervisores e gestores, fortalecendo instrumentos como o CdG e as reuniões de governança, o que evidenciou maior atenção à liderança escolar e à articulação institucional. Houve ainda expansão das formações a distância e do uso de dados de avaliação como base dos encontros formativos.

Na terceira geração, ocorreu um salto qualitativo, com cursos voltados à Gestão Escolar para Resultados (GEpR), oficinas de devolutiva pedagógica e ações estruturadas de apoio às escolas prioritárias. As reuniões de boas práticas e as devolutivas de pesquisas do IU reforçaram a cultura de monitoramento e a valorização da experiência prática.

Essa trajetória acompanhou o movimento observado no eixo dos recursos: fortalecimento do suporte técnico e da governança em múltiplos níveis, ampliação de ferramentas digitais e atuação mais presente de ACGs e supervisores no cotidiano escolar. Em conjunto, esses elementos consolidaram um ecossistema de gestão mais robusto, integrado e orientado por evidências.

No Campo 6, Ações Ofertadas pelo PJJ em cada geração, tomamos por base Henriques, Carvalho e Bittar (2020) e elaboramos o Quadro 7, dividido por geração, a fim de sistematizar as principais estratégias e práticas desenvolvidas ao longo do tempo.

Quadro 7: Campo 6: Ações Ofertadas pelo PJJ por geração

| 1ª Geração  | 2ª Geração  | 3ª Geração  |
|---|---|---|
| Formações para desenvolvimento do Plano   | Formações em gestão para supervisores e gestores  | Curso de gestão escolar para resultados voltado a diretores e coordenadores pedagógicos                                     |
| Formações para uso das metodologias   | Formações a distância para uso das metodologias pela equipe escolar   | Oficinas formativas para supervisores, dirigentes regionais e técnicos da secretaria  |
| Encontros formativos com professores e coordenadores pedagógicos baseados nas avaliações de aprendizagem dos estudantes | Encontros formativos com professores e coordenadores pedagógicos baseados em avaliações diagnósticas dos estudantes | Oficinas formativas para coordenadores pedagógicos e dirigentes regionais com base nas devolutivas das avaliações somativas |
| Ações de mobilização e engajamento  | Ações para mobilização e engajamento da equipe escolar  | Ações de mobilização e engajamento das equipes das três instâncias  |
| Encontros formativos com estudantes para fortalecer o protagonismo juvenil  | –   | Encontros para fortalecimento do protagonismo juvenil   |
| Assessoria técnica para as escolas elaborarem o plano estratégico de melhoria da qualidade da escola                    | Assessoria técnica à Secretaria   | Assessoria técnica à Secretaria   |
| Visitas técnicas quinzenais dos supervisores  | Visitas de supervisores para apoiar o CdG nas escolas   | Sistemática de visitas de supervisores para apoio ao CdG nas escolas  |
| Rotinas nas escolas apoiadas por estagiário do programa   | –   | Sistema de apoio especial às escolas prioritárias   |
| Apoio técnico para o monitoramento físico-financeiro  | Apoio técnico às Secretarias para o monitoramento físico-financeiro   | Apoio à Secretaria para implementar a Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR)                         |
| Momentos de trocas entre escolas  | Momentos de trocas entre escolas  | Reuniões de Boas Práticas   |
| –   | Reuniões de Governança  | Ações de governança (comitê operacional e comitê de governança)   |
| –   | –   | Reuniões de devolutiva dos resultados de pesquisas do IU.   |

Fonte: Adaptado de Henriques; Carvalho; Bittar (2020).

Tais ações foram fundamentais para a implantação do programa nos estados participantes, com ênfase especial na formação dos profissionais responsáveis por sua execução.

Ao analisarmos as ações desenvolvidas em cada uma das três gerações do PJJ, observamos uma expansão progressiva tanto da abrangência quanto da sofisticação das estratégias implementadas. Na primeira geração, o foco recaiu sobre o desenvolvimento de planos escolares, o uso inicial de metodologias pedagógicas e a promoção de formações voltadas principalmente para professores e coordenadores, além de ações de mobilização estudantil e assessoria técnica básica.

Na segunda geração, o programa ampliou suas ações para incluir formações específicas para gestores e supervisores, a incorporação do uso de plataformas de ensino a distância e o fortalecimento das instâncias de governança. O apoio técnico às secretarias estaduais e as visitas técnicas (VT) supervisionadas às escolas passaram a ter papel central, o que evidenciou uma tentativa de maior articulação entre os diferentes níveis administrativos.

Na terceira geração, verifica-se uma qualificação ainda mais acentuada das ações, com a introdução de cursos voltados à GEPR, oficinas de formação continuada, assessoramento especializado às secretarias e estratégias voltadas ao acompanhamento das escolas prioritárias. As reuniões de devolutiva de dados e de boas práticas reforçaram o compromisso com a gestão baseada em evidências e com a disseminação de experiências bem-sucedidas entre as escolas.

Dessa forma, as ações evoluíram de um modelo mais pontual e formativo para um sistema de apoio estruturado, integrado e orientado por dados. Tal movimento demonstra o esforço contínuo do PJJ em aprimorar sua capacidade de intervenção e em promover transformações mais sustentáveis no contexto da gestão educacional.

No âmbito dos resultados, ao longo das três gerações do PJJ, os produtos (campo 7) gerados evidenciam um processo de qualificação progressiva da gestão escolar e do envolvimento dos atores educacionais. Desde os primeiros resultados, como o estímulo à participação comunitária na elaboração dos planos e o engajamento de estudantes e professores por meio de premiações, até os mais recentes, observa-se uma ampliação e sofisticação das entregas.

Em se tratando do Campo 7, elaboramos o Quadro 8, com os principais produtos observados em cada geração do programa, levantados por Henriques,

Carvalho e Bittar (2020), organizados por dimensões estruturantes (chaves)<sup>28</sup> (gestão escolar, plano de ação, capacitação e suporte técnico, currículo e ensino, mobilização e engajamento e integração) da política educacional brasileira.

Quadro 8: Campo 7 - Produtos por geração do PJJ por dimensões estruturantes

| Dimensões estruturantes       | 1ª Geração   | 2ª Geração  | 3ª Geração  |
|-------------------------------|--|---|---|
| Gestão Escolar                | Melhoria da gestão e funcionamento da escola.                      | Gestão participativa, técnica e orientada à aprendizagem.                       | CdG consolidado; gestores preparados nas três instâncias.   |
| Plano de Ação                 | Participação da comunidade na elaboração e execução.               | Planos alinhados às diretrizes do MEC e do JF.                                  | Planos aprimorados continuamente e articulados entre as instâncias.   |
| Capacitação e Suporte Técnico | Supervisores preparados para apoiar elaboração e revisão do plano. | Trio gestor preparado para implementar o circuito.                              | Profissionais com autocrítica e aprendizado contínuo; SGP utilizado em todas as instâncias.                       |
| Currículo e Ensino            | -  | Currículos redesenhados, interdisciplinares e conectados à vida dos estudantes. | -   |
| Mobilização e Engajamento     | Engajamento de estudantes e professores com premiações.            | -   | Todos os atores do sistema engajados no avanço contínuo.  |
| Governança e Integração       | Trocas de experiências entre escolas.                              | -   | Governança institucional fortalecida e engajada no plano de ação; ações articuladas entre escola, regional e SEE. |

Fonte: Adaptado de Henriques; Carvalho; Bittar (2020).

Entendemos que a evolução dos produtos do PJJ ao longo de suas três gerações demonstra um salto qualitativo na capacidade das redes educacionais de articular ações voltadas à melhoria da aprendizagem e da gestão escolar. Na primeira geração, os produtos refletem um caráter ainda inicial e mobilizador. A participação

<sup>28</sup> O uso da expressão *dimensões-chave* refere-se aos componentes estruturantes de uma política educacional, que permitem organizar, implementar e avaliar suas ações de forma sistêmica. Segundo Mainardes (2006), a análise de políticas educacionais requer a consideração de múltiplas dimensões interligadas — como gestão, currículo, formação, avaliação e participação — a fim de compreender como as políticas são produzidas, interpretadas e praticadas nos diferentes contextos. No presente estudo, a divisão por dimensões-chave busca sistematizar os principais eixos de ação do PJJ ao longo de suas gerações.

da comunidade escolar na construção dos planos e o uso de premiações como forma de engajamento são estratégias que indicam um esforço para criar vínculo entre escola e projeto. A gestão começa a se organizar, e há uma abertura para o compartilhamento de experiências entre unidades escolares.

A segunda geração marcou o fortalecimento técnico das equipes escolares e dos supervisores do PJJ — profissionais vinculados às SEE e ao IU, que atuavam junto às escolas no acompanhamento da implementação. Houve uma transição de uma gestão participativa para uma mais técnica e orientada por resultados, evidenciada pelo alinhamento dos planos às diretrizes do MEC e do IU, bem como pela preparação do trio gestor para a execução do CdG. Os currículos passam a ser “redesenhados” com maior intencionalidade, incorporando propostas interdisciplinares e conectadas à realidade dos estudantes, o que denota uma preocupação com a qualidade do ensino.

Quanto à terceira geração, os produtos apontam para um modelo de governança mais maduro e integrado. Os profissionais das três instâncias (escola, regional e secretaria) estão mais preparados, reflexivos e engajados em processos contínuos de autoavaliação e aprimoramento. O CdG torna-se efetivo, apoiado por ferramentas como o SGP, e os planos de ação passam a ser monitorados de forma sistemática e articulada. A mobilização não se restringe mais a ações pontuais, mas passa a ter um valor compartilhado por todos os níveis da rede, com foco no avanço contínuo da aprendizagem.

Finalizando o Marco lógico, contexto dos resultados, apresentamos o Quadro 9, que sintetiza os resultados intermediários (Campo 8) e os resultados finais (Campo 9) do PJJ ao longo de suas três gerações. A organização por geração permite observar como os efeitos esperados e alcançados evoluíram à medida que o programa avançava de um projeto piloto para uma política educacional estruturada. Esses campos revelam indicadores-chave de desempenho e impacto, tanto no nível pedagógico quanto gerencial, evidenciando o amadurecimento institucional promovido pelo PJJ.

Ao analisar os resultados intermediários (Campo 8), é possível perceber que, na primeira geração, havia uma ênfase mais ampla em aspectos pedagógicos e estruturais, como o desenvolvimento de competências em português e matemática, a promoção da responsabilidade socioeconômico-ambiental, a frequência de alunos e professores, além de melhorias nas práticas pedagógicas, gestão escolar e

infraestrutura. Já na segunda geração, observa-se um foco mais concentrado, com a retirada da dimensão socioambiental e o fortalecimento de aspectos vinculados à gestão por resultados e à frequência escolar.

Na terceira geração, os resultados intermediários tornam-se ainda mais objetivos e quantitativos, destacando a frequência dos alunos, o cumprimento do calendário letivo e a obtenção da média necessária para aprovação. Essa mudança revela um amadurecimento da política, que passa a priorizar metas concretas de desempenho educacional, alinhadas ao cumprimento de compromissos institucionais.

Quadro 9: Resultados: Campo 8 (Intermediários) e Campo 9 (Finais) por geração

| Resultados              | 1ª Geração  | 2ª Geração   | 3ª Geração                                 |
|-------------------------|---|--|--|
| <b>8 Intermediários</b> | Alunos com competências e habilidades em português e matemática desenvolvidas.  | Alunos com competências e habilidades em português e matemática desenvolvidas. |  |
|                         | Alunos com atitudes de responsabilidade socioeconômico ambiental desenvolvidas. |  |  |
|                         |   |  | Alunos com média para aprovação na série.  |
|                         | Alunos e professores com alto índice de frequência.                             | Alunos e professores com alto índice de frequência.                            | Alunos com alto índice de frequência.      |
|                         |   |  | Cumprimento do calendário letivo de aulas. |
|                         | Práticas pedagógicas melhoradas.  | Práticas pedagógicas melhoradas.   |  |
|                         | Gestão escolar orientada por resultados.  | Gestão escolar orientada por resultados.                                       |  |
|                         | Infraestrutura da escola melhorada.   | Infraestrutura melhorada.  |  |
| <b>9 Finais</b>         | Equivale às metas estabelecidas (Campo 4)                                       |  |  |

Fonte: Adaptado de Henriques; Carvalho; Bittar (2020).

A leitura do Quadro 9 evidencia que a terceira geração do PJJ aprofunda o caráter gerencial e orientado por metas da política, especialmente quando observamos a centralidade dada a indicadores mensuráveis, como frequência,

cumprimento do calendário e média para aprovação. Do ponto de vista da ação do IU, essa reconfiguração dos resultados demonstra um avanço na lógica de monitoramento, uma vez que o instituto passa a atuar mais intensamente na produção, análise e devolutiva de evidências para as escolas e redes, reforçando a ideia de acompanhamento contínuo e tomada de decisão informada.

Considerando o estudo de Mainardes (2006), essa evolução também revela o movimento de consolidação do PJJF como política pública: o programa deixa de ser apenas um conjunto de ações e se estrutura como um modelo de regulação por resultados, no qual os processos escolares são orientados por metas previamente pactuadas. Assim, a progressiva objetivação dos resultados intermediários evidencia tanto o amadurecimento técnico da intervenção quanto a incorporação de uma lógica de responsabilização e alinhamento vertical entre escola, regional e secretaria, características típicas de políticas educacionais focadas em desempenho.

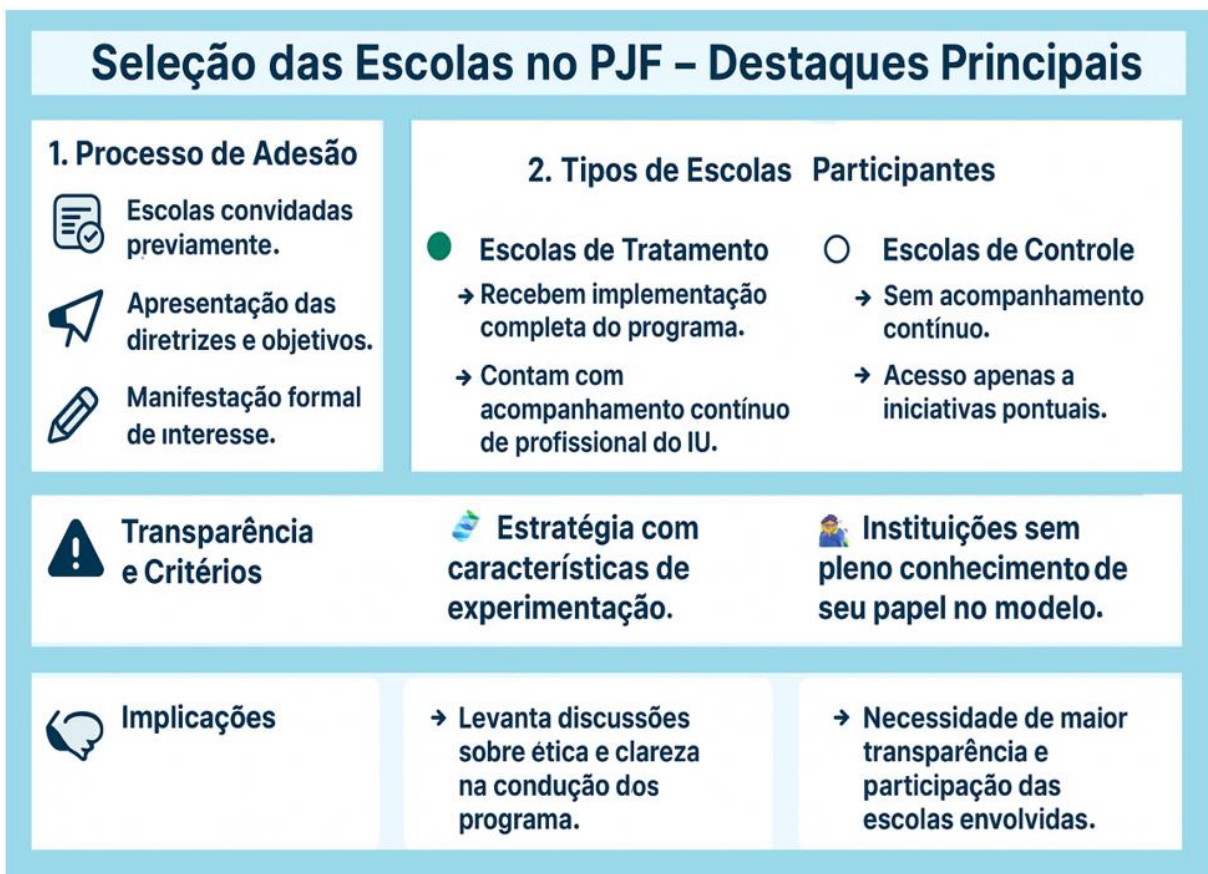
No que se refere aos resultados finais (Campo 9), há uma padronização clara nas três gerações, com a referência direta ao cumprimento das metas estabelecidas no Campo 4. Isso demonstra a consolidação de um sistema de metas e indicadores de desempenho como eixo central da política, reforçando a lógica de gestão baseada em evidências e resultados. Tal padronização também sugere um alinhamento progressivo entre os objetivos do programa e os instrumentos de monitoramento e avaliação desenvolvidos ao longo do tempo.

Depois de destacar cada uma das gerações do PJJF, torna-se importante compreender alguns aspectos estruturais do programa, em especial a forma como as escolas participantes eram selecionadas. Nas primeiras gerações, conforme Ceccon e Monteiro (2023), a seleção ocorria por meio de um processo de adesão voluntária: o programa era inicialmente apresentado a um grupo de escolas previamente convidadas, que, após a exposição das diretrizes e objetivos, podiam manifestar formalmente seu interesse em aderir à proposta. Entre as escolas que aderiam, havia uma distinção: algumas eram selecionadas para receber a implementação completa do programa — chamadas de escolas de “tratamento” — enquanto outras eram designadas como escolas de “controle”, que não contavam com o acompanhamento contínuo de um profissional do IU, embora pudessem ter acesso a iniciativas pontuais.

Por outro lado, na terceira geração do PJJF, a lógica foi alterada: as escolas deixaram de ter a opção de se voluntariar, cabendo exclusivamente às SEE decidir quais unidades participariam do programa (Henriques; Carvalho; Bento, 2021;

SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021). Dessa forma, a implementação passou a ser centralizada e articulada pelas SEE, reforçando o caráter de política pública estruturada e ampliando o acompanhamento técnico nas escolas selecionadas. Conforme destacado na Figura 17, que destaca o processo de seleção e o que ele implica no PJJ.

Figura 17: Seleção das Escolas no PJJ



Fonte: Adaptado de Ceccon e Monteiro (2023).

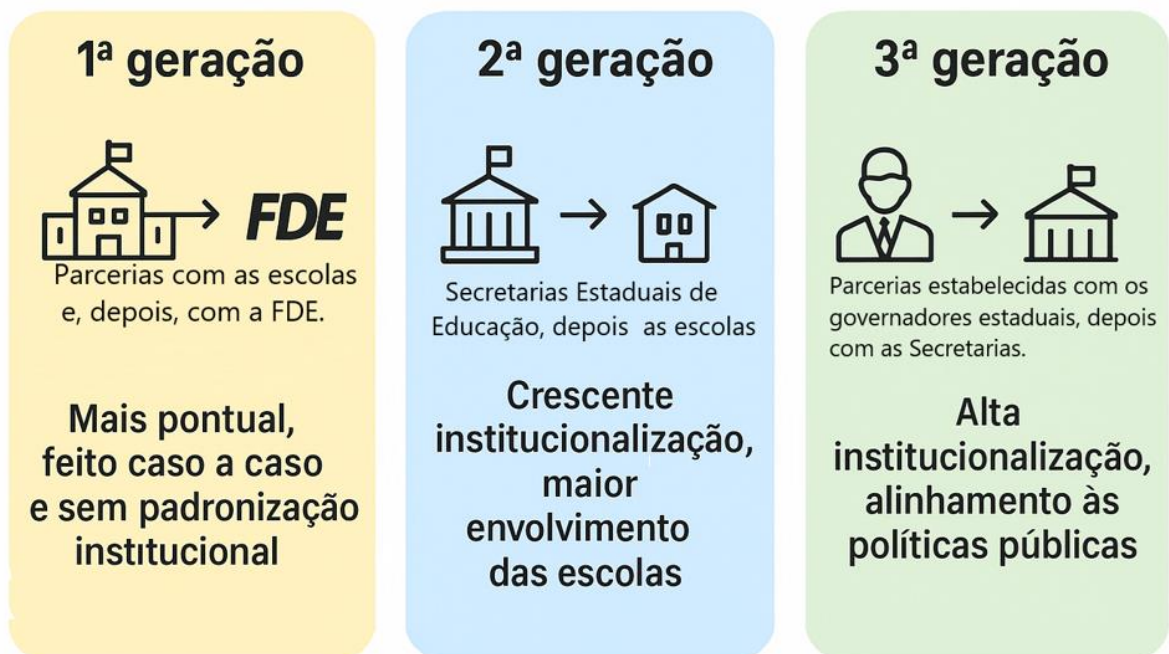
Enfim, esse processo de divisão entre grupos “tratamento” e “controle” não era conduzido de forma transparente, o que levantava questionamentos sobre os critérios utilizados para a seleção final das escolas e sobre os reais objetivos da estratégia, que assumia características típicas de experimentações controladas, sem que as instituições envolvidas tivessem pleno conhecimento de seu papel nesse modelo (Ceccon; Monteiro, 2023).

Quanto aos Estados participantes, Henriques, Carvalho e Barros (2020), explicam que o ingresso dos estados no PJJ se deu por processos de formalização de parceria, que variaram conforme cada geração: 1ª geração → parcerias iniciadas

diretamente com as escolas e, depois, com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). 2ª geração → a formalização passou a ocorrer com as Secretarias Estaduais de Educação, que posteriormente envolviam as escolas. 3ª geração → as parcerias foram estabelecidas primeiro com os governadores estaduais e só depois com as Secretarias, evidenciando maior institucionalização e integração do programa às políticas públicas, conforme ilustrado na Figura 18.

Figura 18: Ingresso dos Estados no PJJ: 1ª, 2ª e 3ª Gerações

## SELEÇÃO DOS ESTADOS NO PJJ



Fonte: Henriques; Carvalho; Barros (2020).

Desta forma, pode-se destacar que enquanto a escolha das escolas tinha caráter de adesão, com posterior classificação em tratamento e controle, a entrada dos estados no PJJ foi fruto de decisões políticas e institucionais, alinhadas a termos de cooperação entre o IU e os governos estaduais, o que explica a diferença nos níveis de adesão e formalização.

No próximo tópico, destaca-se uma apresentação do PJJ, no Estado de Minas Gerais, iniciada em 2019.

## 2.2 O PROGRAMA JOVEM DO FUTURO EM MINAS GERAIS

Na etapa inicial do PJF em Minas Gerais, a SEE/MG firmou um acordo de cooperação com o IU para viabilizar a execução da fase piloto do programa, correspondente à sua primeira geração (Henriques; Carvalho; Bittar, 2020). Conforme apresentado na Tabela 1, essa fase experimental foi implementada em apenas 44 escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, o que correspondia a cerca de 2% das escolas públicas estaduais de Ensino Médio, englobando aproximadamente 6% das matrículas da etapa (Henriques; Carvalho; Barros, 2020).

O IU buscava, com essa fase inicial, avaliar se as estratégias propostas realmente contribuíam para alcançar os objetivos pretendidos, a fim de considerar a possibilidade de expansão da iniciativa para outras redes e instituições de ensino. A adoção de um modelo experimental de avaliação de impacto, adaptado às especificidades do contexto educacional, tornou-se viável devido ao vínculo de confiança e à transparência construídos entre o Instituto e os estados envolvidos. Essa escolha metodológica exigia o alinhamento de todos os atores envolvidos, justamente por possibilitar uma análise mais apurada dos efeitos do programa. Embora apenas uma parcela das escolas fosse contemplada nesse momento, a intenção não era excluir as demais, mas assegurar que os resultados fossem consistentes e relevantes em diferentes contextos antes de uma possível ampliação em maior escala (Henriques; Carvalho; Barros, 2020).

Durante a fase piloto, o IU estruturou a avaliação de impacto do PJF com base em uma divisão entre dois grupos de escolas. O primeiro, conhecido como “grupo de tratamento”, incluía as instituições que participaram diretamente das ações do programa nesse ciclo inicial. Já o segundo, o “grupo de controle”, era composto por escolas que ainda não haviam sido incluídas nas intervenções, mas que seriam envolvidas em momentos posteriores. Essa estratégia possibilitou uma análise comparativa entre os dois grupos, contribuindo para uma avaliação mais precisa dos efeitos do programa (Brito, 2022).

Para atingir os objetivos esperados, a primeira geração do PJF implementou uma série de ações, entre elas: formação continuada para os profissionais da educação, apoio técnico à gestão escolar, uso de metodologias específicas, repasse de recursos financeiros, implementação de painéis de monitoramento de dados e

aplicação de avaliações voltadas ao desempenho dos estudantes. O intuito dessas medidas era promover o engajamento da comunidade escolar e fomentar sua participação ativa nos processos de gestão pedagógica, além de incentivar o intercâmbio de boas práticas entre as escolas. Tais ações estavam alinhadas à lógica do programa, que visava à melhoria dos indicadores de aprendizagem e à redução das taxas de evasão escolar (Henriques; Carvalho; Bittar, 2020).

Segundo Balduino (2020), o IU passou a utilizar os resultados das avaliações aplicadas aos estudantes do terceiro ano do ensino médio como critério para medir o desempenho das escolas em relação às metas estabelecidas. Caso os objetivos não fossem atingidos, os repasses financeiros previstos não eram efetuados. Apesar do financiamento vir do MEC, o programa oferecia apoio técnico para a elaboração e execução de planos de melhoria. Esse modelo evidencia uma forma de parceria em que uma organização da sociedade civil, mesmo operando com recursos públicos, condicionava a liberação desses recursos ao cumprimento de metas definidas por ela. Além disso, o programa estabelecia um sistema de recompensas, prevendo incentivos financeiros vinculados ao desempenho de professores e estudantes.

Com o avanço para a segunda geração do programa, o PJF deixou de ser considerado uma experiência piloto e passou a integrar oficialmente as políticas da rede estadual de ensino, com maior participação da administração pública estadual. Essa etapa, denominada ProEMI/JF, foi planejada para ser implementada em larga escala nas redes estaduais que firmassem parceria com o IU. Em Minas Gerais, embora inicialmente houvesse interesse, o estado optou por não aderir às novas exigências para continuidade, que previam compromissos adicionais relacionados à ampliação de equipes, formação de profissionais e estrutura logística. Diante da interrupção do repasse de recursos por parte do Instituto, Minas Gerais decidiu manter o programa por conta própria, preservando os parâmetros estabelecidos na fase inicial (Brito, 2022, p. 157).

Já na terceira geração, iniciada em 2015, o PJF buscou ampliar seu alcance e aprofundar suas estratégias. Em 2019, Minas Gerais firmou uma nova aliança com o IU com o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos, combater as desigualdades educacionais e enfrentar o abandono e a evasão escolar. De acordo com Henriques, Carvalho e Barros (2020, p. 42), essa fase envolveu 3.549 escolas distribuídas em sete estados brasileiros (ES, PI, GO, PA, CE, RN e MG). Contudo, tanto Minas Gerais quanto o Rio Grande do Norte não participaram da avaliação de impacto dessa

geração, já que Minas ingressou somente em 2019 e o Rio Grande do Norte estava no período chamado de “janela de avaliação”.

A formalização da participação de Minas Gerais aconteceu em agosto de 2019, durante o 1º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio. O evento contou com aproximadamente 500 representantes das SRE e teve a presença do governador Romeu Zema e da secretária de Educação Julia Sant’Anna, demonstrando o comprometimento do governo estadual com a melhoria da educação pública no ensino médio (IU, 2019, p. 11).

Conforme aponta Brito (2022, p. 157-158), o ano de 2019 foi marcado por mudanças políticas significativas em âmbito nacional e estadual, com a substituição de diversos governos. Essas alterações exigiram a reavaliação e, em muitos casos, a renovação dos acordos de cooperação entre os governos e as organizações da sociedade civil, sobretudo no campo educacional, cuja condução está frequentemente atrelada às diretrizes políticas das novas administrações. No caso do PJJ, o IU reafirmou sua parceria com os cinco estados em que o programa já estava ativo – Ceará, Espírito Santo, Goiás, Piauí e Rio Grande do Norte – e consolidou a adesão de Minas Gerais, marcando uma nova etapa de colaboração:

[...] o ingresso de mais uma rede de peso entre as parceiras do Jovem de Futuro: Minas Gerais. A implementação do programa em um novo estado já é por si desafiadora pelo processo de adaptação e customização das ações propostas às necessidades e às particularidades da rede e de seus profissionais. No caso de Minas, o desafio é ainda maior, pela sua extensão: são quase 1.300 escolas e mais de 400 mil estudantes de Ensino Médio (Instituto Unibanco, 2019, p. 8).

Podemos avaliar a importância e os desafios envolvidos na entrada do estado de Minas Gerais como novo parceiro do PJJ. Sua inclusão foi considerada significativa, pois se tratava de uma rede educacional de grande porte, com quase 1.300 escolas e mais de 400 mil estudantes matriculados no Ensino Médio. O IU (2019) enfatiza que implementar o programa em um novo estado já é naturalmente um processo complexo, pois exige adaptações e personalizações das ações para que elas façam sentido dentro da realidade local — ou seja, é necessário considerar as especificidades da rede estadual de ensino, bem como o contexto dos profissionais da educação que atuam nela.

Em 7 de agosto de 2019, o Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, na página 29, trouxe a publicação do resumo do Acordo de Cooperação estabelecido entre o IU e a SEEMG.

EXTRATO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO: Extrato do Acordo de Cooperação – Processo SEI<sup>29</sup> nº 1260.01.0042819/2019-18. Assinatura: 06/08/2019.

Partes: EMG/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Unibanco. Objeto: Mútua cooperação entre os Partícipes a fim de possibilitar a implementação e o desenvolvimento pelo OEP, com o suporte da OSC PARCEIRA, de Estratégia de Gestão para o Avanço Contínuo que visa ampliar capacidade de competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional para melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, bem como contribuir para o resultado a ser alcançado pelo OEP na diminuição dos índices de evasão escolar, por meio de apoio técnico pedagógico às unidades escolares, às unidades regionais e à unidade central (doravante denominado “Projeto” ou “Projeto Jovem de Futuro”), observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas, conforme especificações contidas no cronograma de execução do Plano de Trabalho previamente aprovado pelos Partícipes e que integrará o presente Acordo de Cooperação.

Gestor da Parceria: Thiago Peixoto Gonçalves - MASP: 1.478.106-6.

Fiscal da Parceria: Tiago Vieira Lima - MASP: 1.269.274-5.

Vigência: da data de sua publicação até 31/12/2022.

Assinantes: Júlia Sant'Ana, Marcelo Luiz Orticelli e Jânio Francisco Ferrugem Gomes. (JORNAL MINAS GERAIS, 2019, p. 159).

De acordo com o Governo de Minas Gerais (2023) o PJJ teve início em Minas Gerais, em 2019, com a participação de 24 SRE<sup>30</sup>. Em 2021, esse número foi ampliado para 35 e, posteriormente, passou a abranger as 12 regionais restantes — Almenara, Barbacena, Curvelo, Itajubá, Leopoldina, Manhuaçu, Ouro Preto, Pará de Minas, Paracatu, Passos, Patrocínio e Ubá — totalizando a inclusão das 47 SRE da rede estadual. As ações integram a iniciativa Gestão pela Aprendizagem, presente no estado desde 2019, com o objetivo de qualificar a educação pública por meio do fortalecimento da gestão nas escolas e nas redes de ensino.

A parceria estabelecida entre a SEEMG e o IU tem como objetivo implantar um modelo de gestão voltado para o aperfeiçoamento constante do Ensino Médio regular

---

<sup>29</sup> O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) é uma plataforma digital adotada por diversos órgãos da administração pública brasileira para a gestão eletrônica de documentos e processos administrativos, promovendo maior eficiência, transparência e sustentabilidade na tramitação de informações.

<sup>30</sup> A Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, foi uma das regionais inseridas no PJJ nesta primeira fase da implantação em Minas Gerais, ou seja, estava entre essas 24 superintendências. A ênfase ao trabalho dos Inspectores Escolares se deve pelo fato de ser o objeto de análise desta tese.

na rede pública estadual. Conforme destaca o IU (2019), essa estrutura organizacional atua em três esferas: a sede da Secretaria, as SRE e as unidades escolares. Considerando a diversidade da rede e a necessidade de que todos os profissionais compreendam e utilizem as ferramentas de gestão, o CdG é apresentado como uma metodologia que integra teoria e prática.

O PJJ estabelece uma meta educacional comum para todo o estado de Minas Gerais, que deve ser seguida pelas 47 SRE e por todas as escolas estaduais de Ensino Médio. A estratégia de desdobramento da meta busca alinhar as diferentes instâncias da rede, distribuindo responsabilidades e possibilitando um acompanhamento mais preciso dos resultados por região e por escola (Instituto Unibanco, 2019, p. 12).

No âmbito do PJJ, que concentra seus esforços na melhoria do Ensino Médio em Minas Gerais, as metas do IDEB são definidas em ciclos bienais, ou seja, a cada dois anos. Para que a meta estadual estabelecida ao final de um ciclo de quatro anos possa ser desdobrada em objetivos anuais para a SEE, as SRE e as escolas, é fundamental que haja um acompanhamento contínuo das aprendizagens dos estudantes. Por isso, é necessário coletar informações anuais sobre o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática ao término do Ensino Médio. Esses dados devem estar alinhados com a escala utilizada pelo SAEB, que realiza suas avaliações a cada dois anos. Dessa forma, mesmo com as metas oficiais sendo definidas a cada dois anos, é possível acompanhar e ajustar o progresso educacional ano a ano, garantindo um monitoramento<sup>31</sup> mais eficaz e orientado para o alcance dos objetivos traçados (Instituto Unibanco, 2021).

Esse planejamento visa acompanhar de forma sistemática o desempenho educacional e promover avanços graduais ao longo do tempo. Para o Ensino Médio da rede estadual, as metas e resultados dos ciclos recentes evidenciam os desafios enfrentados. No primeiro ciclo, conforme o IU (2019), a meta estabelecida para Minas Gerais foi alcançar um índice de 4,28 no IDEB até o ano de 2021.

Em 2021, a meta estabelecida para o IDEB do Ensino Médio em Minas Gerais era de 4,28, porém o resultado obtido foi de 4,2. Esse índice, apesar de próximo ao

---

<sup>31</sup> Essa lógica de desdobramento de metas e monitoramento contínuo dialoga diretamente com a concepção do PJJ, cuja estrutura de gestão para resultados se apoia no acompanhamento sistemático de indicadores de aprendizagem e frequência. Ao articular metas de médio prazo com ciclos anuais de coleta e análise de dados, o programa reforça uma dinâmica de intervenção orientada por evidências, permitindo ajustes constantes nas práticas pedagógicas e nos processos de gestão escolar.

esperado, não pode ser diretamente atribuído à evolução do desempenho acadêmico dos estudantes. Isso porque, conforme apontado por Cardoso (2024) o primeiro ciclo do PJF em Minas Gerais, iniciado em 2019, contou apenas com uma etapa implementada, sem tempo hábil para completar todo o circuito previsto. Mesmo assim, a experiência serviu como base para o planejamento das etapas seguintes.

No ano letivo de 2021, portanto, esse resultado, foi diretamente impactado pelas medidas adotadas durante a pandemia de COVID-19, como a política de aprovação automática dos alunos, o que compromete a avaliação precisa da aprendizagem real naquele período. Segundo Henriques, Carvalho e Barros (2020), durante o ano de 2020, diante dos impactos provocados pela pandemia da COVID-19, o PJF precisou adaptar suas estratégias. Essa fase marcou o início de uma nova etapa do programa, voltada à superação dos desafios impostos pela crise sanitária e à incorporação das lições aprendidas até então. Embora tenha havido avanços na corresponsabilização entre escolas, secretarias e regionais, ficou evidente a necessidade de fortalecer o suporte técnico oferecido principalmente às instâncias gestoras, em um momento marcado pela urgência de implementar o ensino híbrido — uma combinação entre atividades presenciais e remotas.

Após o período mais crítico da pandemia de COVID-19, o ano de 2022 marcou a retomada plena das aulas presenciais nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Nesse contexto, a SEE/MG, as SRE e os gestores escolares concentraram esforços em minimizar os impactos das desigualdades educacionais intensificadas durante o ensino remoto. As ações estiveram voltadas para o enfrentamento da evasão escolar, a identificação de alunos com risco de abandono ou reprovação, além da realização de diagnósticos, elaboração de planejamentos, mobilização por meio da busca ativa e troca de experiências e boas práticas entre escolas e equipes gestoras (Istituto Unibanco, 2022).

Em 2023, as ações do PJF em Minas Gerais, voltaram-se ao fortalecimento do CdG. Houve incentivo à realização de atividades formativas mais reflexivas e dialógicas, visando ampliar o entendimento das equipes sobre o método e apoiar a superação dos desafios enfrentados pelas escolas (Istituto Unibanco, 2023a).

Como publicado pelo IU em 12 de dezembro de 2023, notícia “Jovem de Futuro chega a toda a rede estadual de Minas Gerais em 2024”, que detalha a expansão do programa para todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de Minas Gerais, abrangendo as 2.375 escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio

(Instituto Unibanco, 2023b). Além disso, os Planos de Ação são todos inseridos no SIGAE (Instituto Unibanco, 2023a; Instituto Unibanco, 2024).

Ainda no início de 2023, foram promovidas Oficinas de Planejamento voltadas à construção dos Planos de Ação, alinhadas às diretrizes da SEE e às capacitações oferecidas pelo IU, permitindo que cada regional estruturasse suas ações conforme suas realidades e metas locais (Instituto Unibanco, 2023a).

Em 2024, o PJJ passa de fato a integrar toda a rede estadual de Ensino Médio em Minas Gerais, cumprindo um objetivo que, inicialmente, estava previsto para ser alcançado em 2022. No entanto, a pandemia da COVID-19 e os diversos transtornos por ela causados afetaram diretamente o andamento das ações previstas, sobretudo pela suspensão das atividades presenciais, pela dificuldade de comunicação e mobilização das equipes escolares, pela desigualdade no acesso às tecnologias digitais e pela sobrecarga administrativa gerada pelas demandas emergenciais. Esses fatores exigiram uma readequação do cronograma original (Instituto Unibanco, 2023b).

A incorporação do PJJ na rede estadual de ensino de Minas Gerais ocorreu de forma gradual e marcada por mudanças estruturais, interrupções e readequações ao longo dos anos. Desde a fase piloto, entre 2008 e 2010, até sua expansão total prevista para 2024, o programa passou por diferentes etapas de adesão, ajustes metodológicos e redefinição de responsabilidades entre a SEE/MG, as SRE e as escolas.

Após a pausa estadual entre 2014 e 2018, a retomada em 2019 trouxe a institucionalização do CdG como metodologia principal para a melhoria dos resultados educacionais. Os anos seguintes foram marcados por desafios como a pandemia da COVID-19, que impactou o cronograma inicial e exigiu replanejamento das ações, especialmente no que se refere à recomposição das aprendizagens e combate à evasão escolar. A partir de 2022, com o retorno presencial, intensificaram-se os esforços para consolidar o CdG, fortalecer o acompanhamento pedagógico e estruturar os Planos de Ação no SIGAE.

Nesse cenário, com base no texto de Cardoso (2024, p. 66-70), destaca-se no Quadro 10, um sinóptico resumindo o histórico e a implementação do PJJ em Minas Gerais, destacando fases, adesões, eventos e impactos.

Quadro 10: Sinóptico histórico e da implantação do PJJ em Minas Gerais (2008-2024)

| <b>Ano / Período</b> | <b>Fase / Evento</b>           | <b>Descrição / Implementação</b>   | <b>Observações / Impactos</b>   |
|----------------------|--------------------------------|--|---|
| 2008–2010            | Fase piloto                    | Minas Gerais participa com 20 escolas públicas (grupo controle e grupo tratamento)                       | Considerada bem-sucedida pelo IU, mas metas não totalmente alcançadas (Ribeiro, 2013)   |
| 2011                 | 1ª fase – adesão ampliada      | Escolas estaduais de ensino médio consideradas “escolas controle” da 1ª fase passam a participar         | Atividades seguem nos moldes da 1ª fase; Minas Gerais não adere ao ProEMI/JF em 2012 por falta de aporte financeiro (Brito, 2022) |
| 2012                 | Início da 2ª geração no Brasil | Implementação em CE, GO, MT, PA e PI; MG e SP desistem por novas contrapartidas exigidas                 | MG não participa da 2ª geração devido a pessoal, formação e logística (Henriques, Carvalho e Barros, 2020)                        |
| 2014–2018            | Pausa do programa              | MG não participa do PJJ  | Retorno apenas em 2019  |
| 2019                 | 3ª geração – retomada          | SEE/MG firma parceria com IU; 1º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio com 500 profissionais   | Lançamento do “Circuito de Gestão”; início de implementação gradativa nas SRE e escolas de ensino médio (IU, 2019; Brito, 2022)   |
| 2020–2021            | Impacto da pandemia            | Pandemia altera cronograma e provoca defasagem de aprendizagem; IDEB 2021 de 4,2 próximo da meta de 4,28 | Avaliação do IDEB afetada por aprovação automática e ensino remoto (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; INEP, 2022)                |
| 2021                 | Seminários de Gestão           | 3º Seminário: aprendizagem e equidade; 4º Seminário: conquistas e desafios                               | Mobilização de diretores e especialistas, discussão de implementação e desafios do PJJ (IU, 2021)                                 |
| 2022                 | Retomada presencial            | Retorno integral das atividades; foco em desigualdades, evasão e planejamento estratégico                | Diagnósticos, busca ativa e troca de boas práticas (IU, 2022)   |
| 2023                 | Consolidação do CdG            | Oficinas de Planejamento; 100% dos Planos de Ação postados no SIGAE                                      | Foco em fortalecimento do método, aprofundamento do diálogo e resolução de problemas escolares (IU, 2023)                         |
| 2024                 | Meta final                     | Objetivo de implantação completa do PJJ na rede estadual   | Alteração do cronograma inicial devido à pandemia; ampliação da abrangência do programa (Cardoso, 2024).                          |

Fonte: Adaptado do estudo de Cardoso (2024).

De acordo com o Relatório de Atividades (Instituto Unibanco, 2024) do Jovem de Futuro, em Minas Gerais, uma das frentes centrais do programa em 2024 foi a formação de gestores. Foram promovidas formações presenciais do CdG mineiro, reunindo 630 participantes, com o objetivo de fortalecer as práticas de gestão

educacional e escolar em todo o estado. Nesse processo, ganhou destaque a Implantação da Tutoria de Gestão, iniciativa pioneira voltada ao acompanhamento direto de gestores regionais e escolares, oferecendo suporte técnico e estratégico para o aprimoramento das ações desenvolvidas.

Outro eixo relevante foi a promoção da equidade racial, por meio da incorporação da Estratégia de Gestão Escolar para a Equidade Racial, implementada em parceria com a SEE/MG. Essa ação buscou orientar as escolas e regionais na construção de práticas que favoreçam a inclusão e a redução das desigualdades raciais no ambiente escolar (Instituto Unibanco, 2024).

O relatório também registra a realização de uma avaliação de maturidade do CdG, que teve como finalidade mapear o nível de consolidação das práticas de gestão nas redes de ensino, identificando pontos fortes, desafios e aspectos que demandam apoio específico (Instituto Unibanco, 2024).

Por fim, manteve-se o apoio contínuo à implementação do CdG, consolidando um acompanhamento próximo às escolas e às Superintendências Regionais de Ensino, de forma a garantir que a metodologia fosse aplicada de maneira consistente e eficaz, com foco na melhoria da gestão e na qualidade da educação (Instituto Unibanco, 2024).

Em 2025, o programa continua a ser implementado em todas as escolas estaduais de Ensino Médio de Minas Gerais, com foco na melhoria da gestão escolar e redução das desigualdades educacionais. O PJJF utiliza a metodologia do CdG, que envolve etapas como pactuação de metas, planejamento, execução, monitoramento e avaliação de resultados, visando aprimorar a gestão educacional e escolar.

Entendemos que a consolidação do programa em toda a rede minerária, considerando os desafios enfrentados, permitiu uma reorganização mais cuidadosa do PJJF, respeitando o contexto das escolas e garantindo uma implementação mais efetiva no cenário educacional pós-pandêmico.

### **2.2.1 As atribuições do IE no estado de Minas Gerais**

Para melhor compreensão do funcionamento do PJJF e, especificamente, da metodologia do CdG, torna-se necessário apresentar os papéis das diferentes instâncias responsáveis por sua implementação. O Quadro 11 sintetiza as atribuições

da SEE, das SRE, do IE, das escolas, da dupla gestora e do grupo gestor, conforme estabelecido pelo IU (2022) e normativas complementares da SEE/MG.

Quadro 11: Instâncias do CdG e suas responsabilidades

| <b>Instância</b>  | <b>Principais responsabilidades</b>   |
|---|---|
| Secretaria de Estado de Educação (SEE)                                    | Conduz o PJJ junto ao IU; define diretrizes gerais; inicia a etapa de Planejamento do CdG; apoia SRE e escolas; assegura visão sistêmica e em rede com foco nos objetivos estratégicos.   |
| Superintendências Regionais de Ensino (SRE)                               | Implementam o CdG de acordo com as diretrizes da SEE; adaptam às especificidades territoriais; consideram ações fora da governabilidade das escolas; oferecem apoio às escolas visando ao alcance dos resultados.   |
| Inspetor Escolar (IE)   | Apoia a implementação do CdG nas escolas de ensino médio e EMTI; segue as responsabilidades previstas na Resolução nº 4.487/2021; aplica protocolos e técnicas do Serviço de Inspeção Escolar; orienta o uso integrado dos sistemas SMAR, DED e SIMADE; acompanha o cumprimento dos prazos do calendário escolar e do DED; verifica a fidedignidade dos registros; realiza devolutivas técnicas à dupla gestora; orienta sobre preenchimento, organização documental e articulação entre registros, conforme estabelecido no Protocolo 6. |
| Escolas   | Executam o CdG junto à comunidade escolar; realizam ações planejadas; participam das Visitas Técnicas (VT) com apoio da SRE.  |
| Dupla Gestora (Diretor Escolar + Especialista em Educação Básica ou EMTI) | Implementa o CdG junto ao Grupo Gestor; participa dos Pontos de Checagem (PCs), VT e Reuniões de Gestão Integrada (RGI-E); mobiliza a comunidade escolar com apoio do IE e da SRE.  |
| Grupo Gestor da escola  | Formado por Diretor, Especialista, representantes de professores, famílias e estudantes; implementa o CdG com apoio da SRE e do Inspetor; participa ativamente das VT; promove mobilização da comunidade escolar.   |

Fonte: Adaptado de Cardoso (2024); Protocolo 6.

Portanto, a efetividade do CdG depende da atuação articulada entre os diferentes níveis de gestão educacional. Ao integrar SEE, SRE, IE, gestores e comunidade escolar, o PJJ fortalece a corresponsabilidade e garante maior coerência no alcance dos resultados educacionais. Desta forma, é importante ressaltar que o IE não trabalha sozinho, mas constitui um dos pilares que sustentam a implementação do PJJ.

Em um contexto histórico, observa-se que o cargo de IE foi regulamentado pela Lei Estadual nº 7.109/1977, que o inseriu na carreira do Magistério e estabeleceu a exigência de formação em Pedagogia ou Licenciatura Plena com especialização em

Inspeção Escolar. Desde então, verifica-se um deslocamento significativo das funções tradicionalmente atribuídas a esse profissional.

Paulo Leandro de Carvalho (2021), em sua dissertação sobre a reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692/71, analisa como a atuação da inspeção escolar em Minas Gerais foi historicamente redefinida, evoluindo de uma função predominantemente fiscalizadora e burocrática para um papel que busca incorporar dimensões pedagógicas mais amplas. Carvalho (2020) explica que, após a aprovação da Lei nº 5.692/71, Minas Gerais iniciou sua adaptação sob o governo de Rondon Pacheco, em 1972. O plano estadual previa a ampliação do acesso à educação e a formação de profissionais diplomados para o mercado de trabalho. Nesse processo, a SEE reestruturou as Delegacias Regionais de Ensino (DRE) e fortaleceu a Inspeção Escolar, que passou a ser considerada fundamental para garantir assistência técnico-educacional às redes municipais e estaduais.

O governo mineiro investiu na capacitação dos IE, docentes e demais profissionais, fortalecendo a atuação das DRE para que tivessem autonomia na execução das ações regionais, respeitando as diretrizes centrais. Em 1973, com o Estatuto do Magistério de Minas Gerais, a inspeção escolar foi reconhecida como especialização pedagógica, exigindo formação superior e ampliando seu papel para além da fiscalização, incluindo funções de orientação, assistência e controle.

Essa transformação histórica marcou um novo perfil do IE, que deixou de ser apenas um executor burocrático para se tornar um agente estratégico de apoio às escolas e às comunidades educativas. Novas normativas — como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e a Resolução SEE nº 4.487/2021 — reforçaram essa visão, indicando que a atuação da inspeção escolar deve contemplar dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e de gestão de pessoas, além de garantir direitos fundamentais como acesso à educação, efetividade do calendário letivo e participação da comunidade escolar.

A antiga imagem fiscalizadora e autoritária foi gradualmente substituída por um papel de mediação, articulação institucional e assessoramento técnico-pedagógico. No contexto atual, a inspeção escolar preserva responsabilidades legais de controle e fiscalização, mas se afirma como função essencialmente pedagógica e reguladora, alinhada às demandas contemporâneas da educação pública em Minas Gerais.

Para apoiar essa mudança de perfil, os documentos oficiais destacam a necessidade de reorganizar a estrutura da inspeção no estado, considerando critérios

como número de matrículas, localização das escolas e capacitação dos IE. A Resolução CEE nº 305/1983 consolidou essa perspectiva, definindo a inspeção como direito e dever do Estado e ressaltando seu papel de elo entre os diversos níveis do sistema educacional, com foco na melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, as funções do IE passaram a incluir:

- I – Comunicação entre os órgãos da administração superior do sistema e os estabelecimentos de ensino que o integram;
- II – verificação e avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino;
- III – Orientação e assistência aos estabelecimentos de ensino na aplicação das normas do Sistema;
- IV – Promoção de medidas para correção de falhas e irregularidades verificadas nos estabelecimentos de ensino, visando à regularidade do seu funcionamento e à melhoria da educação escolar;
- V – Informação aos órgãos decisórios do Sistema sobre a impropriedade ou inadequação de normas relativas ao ensino e sugestão de modificações, quando for o caso (MINAS GERAIS, 1983b, p. 646).

A formalização dessas atribuições representa uma ruptura significativa com o modelo tradicional de inspeção, historicamente associado a práticas fiscalizadoras e punitivas. Ao incluir comunicação, orientação, assistência pedagógica e proposição de melhorias normativas, o documento aproxima o inspetor de um papel de educador e articulador institucional. A proposta é que o IE deixa de ser visto apenas como um executor de tarefas burocráticas e passa a ocupar um lugar de mediação entre as diretrizes da política educacional e a realidade das escolas, contribuindo para a construção de um sistema mais democrático, participativo e efetivo.

Esse novo perfil — do inspetor-educador — exige competências ampliadas, como capacidade de diálogo, escuta ativa, domínio técnico-pedagógico e sensibilidade para lidar com as complexidades do cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de uma transformação que valoriza o caráter formativo da inspeção e a aproxima da lógica de cooperação e aprimoramento contínuo do processo educativo.

Essa perspectiva, no entanto, passou por novas reformulações ao longo das décadas seguintes. Um marco importante ocorreu com a Lei Estadual n. 15.293, de 5 de agosto de 2004, que alterou a nomenclatura de IE para Analista Educacional – IE. A justificativa apresentada para essa modificação estava relacionada ao processo de modernização da administração pública em Minas Gerais e à tentativa de conferir maior ênfase ao caráter técnico e analítico das funções do cargo.

Apesar da intenção declarada de valorização da categoria, a mudança introduzida pela Lei Estadual nº 15.293/2004, que reestruturou o Plano de Carreiras do Estado de Minas Gerais, provocou insatisfação entre muitos inspetores escolares. A nova denominação do cargo — “Analista Educacional – IE” — foi interpretada por parte dos profissionais como um esvaziamento da identidade historicamente construída em torno da figura do IE, cuja atuação se consolida na interface entre o pedagógico e o administrativo.

Conforme destaca Augusto (2010, p. 65), “as consequências sobre o trabalho da Inspeção Escolar são tangíveis. Acabam enfraquecendo-o, condicionam a sua reestruturação, fato que o torna mais flexível, menos valorizado no meio escolar”. Essa reestruturação produziu, segundo a autora, “tensões e resistências [...] originadas de um sentimento de desvalorização profissional, da falta de retorno quanto às suas reivindicações por mudanças na organização do trabalho” (Augusto, 2010, p. 65). Nesse contexto, o título de Analista Educacional foi percebido como excessivamente genérico e burocrático, distanciando-se do caráter formativo e mediador que marcou a atuação dos inspetores escolares desde a década de 1980.

Essa tensão evidencia que as nomenclaturas não são apenas aspectos formais ou administrativos: elas carregam sentidos simbólicos e impactam diretamente o reconhecimento social e profissional da carreira. A alteração de 2004, embora oficializada, trouxe à tona o debate sobre a valorização e a identidade do IE, destacando a importância de preservar sua dimensão pedagógica e histórica frente às exigências da gestão educacional contemporânea.

Nos anos seguintes, a função passou por novas regulamentações, culminando na publicação da Resolução SEE n. 4.487, de 25 de janeiro de 2021, que buscou atualizar e explicitar as atribuições do IE dentro da rede estadual de Minas Gerais. Esse documento reafirma a inspeção como instância estratégica de apoio técnico e pedagógico às escolas, destacando o caráter orientador e colaborativo do cargo. Diferentemente da visão burocrática que predominou em determinados momentos, a resolução de 2021 enfatiza práticas de acompanhamento, sistematização de processos, monitoramento de resultados e promoção de melhorias contínuas.

Ao mesmo tempo, a normativa aproxima ainda mais o trabalho do inspetor da lógica de gestão por resultados adotada pela SEE/MG e fortalecida por meio da parceria com o IU, especialmente no âmbito do PJF. Nesse contexto, a atuação do inspetor se consolida como um elo essencial para a implementação do CdG nas

escolas, assumindo funções de orientação, acompanhamento e mediação entre as diretrizes estratégicas da SEE/MG, as demandas das Superintendências Regionais de Ensino e a realidade das instituições escolares.

Assim, pode-se afirmar que a trajetória recente da inspeção escolar em Minas Gerais revela um movimento de redefinição e ressignificação do papel do inspetor, ora tensionado por mudanças administrativas e nomenclaturais, ora fortalecido por normativas que buscam valorizar sua dimensão pedagógica e colaborativa, conforme destacado no Quadro 12. Esse percurso evidencia a complexidade da função, que se reinventa diante das transformações da política educacional e dos novos modelos de gestão implementados no estado.

Quadro 12: Evolução das atribuições do IE em Minas Gerais

| <b>Período / Marco Legal</b>             | <b>Nomenclatura</b>       | <b>Perfil predominante</b>                              | <b>Principais atribuições</b>   |
|--|---------------------------|---|---|
| Antes de 1983 (até Res. CEE nº 305/1983) | IE                        | Fiscalizador (ênfase burocrática e punitiva)            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle legal e documental das escolas</li> <li>• Fiscalização do funcionamento</li> <li>• Verificação da aplicação das normas</li> <li>• Papel autoritário e de supervisão rígida</li> </ul>   |
| Após 1983 (Res. CEE nº 305/1983)         | IE                        | Inspetor-educador (dimensão pedagógica valorizada)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação entre SEE, DRE/SRE e escolas</li> <li>• Orientação e assistência técnico-pedagógica</li> <li>• Avaliação das condições de funcionamento</li> <li>• Proposição de melhorias normativas</li> <li>• Correção de falhas e irregularidades</li> </ul>   |
| Após 2004 (Lei Estadual nº 15.293/2004)  | Analista Educacional – IE | Tensão identitária (mudança contestada)                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesmas atribuições, mas sob nova nomenclatura</li> <li>• Perda simbólica da identidade histórica de “IE”</li> <li>• Debate sobre valorização e reconhecimento profissional</li> </ul>  |
| Após 2021 (Res. SEE nº 4.487/2021)       | Analista Educacional – IE | Agente estratégico de gestão (orientador e articulador) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de protocolos de inspeção (pedagógica, administrativa, financeira, gestão de pessoas)</li> <li>• Mediação entre SEE, SRE e escolas</li> <li>• Apoio ao CdG</li> <li>• Acompanhamento de metas/resultados</li> <li>• Garantia de direitos, regularidade escolar e participação da comunidade</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CEE nº 305/1983, Lei Estadual nº 15.293/2004, Resolução SEE nº 4.487/2021 e em estudo sobre a IE em Minas Gerais (AUGUSTO, 2010).

Desse modo, observa-se que a trajetória da inspeção escolar em Minas Gerais é marcada por permanências e ressignificações, nas quais o inspetor transitou de uma função predominantemente fiscalizadora para um papel técnico-pedagógico, orientador e articulador de processos de gestão. As alterações legais e nomenclaturais, embora tenham buscado modernizar a carreira e alinhá-la às demandas contemporâneas, também suscitaram tensões identitárias e desafios quanto ao reconhecimento profissional.

Esse percurso evidencia que o cargo, mais do que uma instância burocrática, tornou-se elemento estratégico na mediação entre políticas educacionais, gestão escolar e melhoria dos resultados. É nesse cenário de redefinições e novas responsabilidades que se insere a atuação dos inspetores escolares no âmbito do PJF. A seguir, analisa-se como esse programa foi implementado na SRE/Divinópolis, destacando seus desdobramentos sobre a organização do trabalho inspetivo e as implicações para o CdG.

### 2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE DIVINÓPOLIS

Em Minas Gerais, a SEE/MG organiza as SRE em duas divisões: Porte I e Porte<sup>32</sup> II (Figura 19). Essa classificação leva em conta aspectos administrativos e operacionais, como número de escolas sob sua responsabilidade, quantidade de estudantes atendidos, extensão territorial e quadro de servidores. As SREs de Porte I possuem estrutura mais ampla e acompanham um número maior de escolas e profissionais. Já as de Porte II atendem a um número reduzido de unidades escolares e têm estrutura interna mais enxuta.

A classificação influencia diretamente a organização das diretorias: as SREs de Porte I contam com quatro diretorias (Administrativa e Financeira; Educacional – Área A; Educacional – Área B; e de Pessoal), enquanto as de Porte II possuem três (Administrativa e Financeira; Educacional; e de Pessoal). Esse modelo de categorização busca adequar a estrutura administrativa às demandas de cada

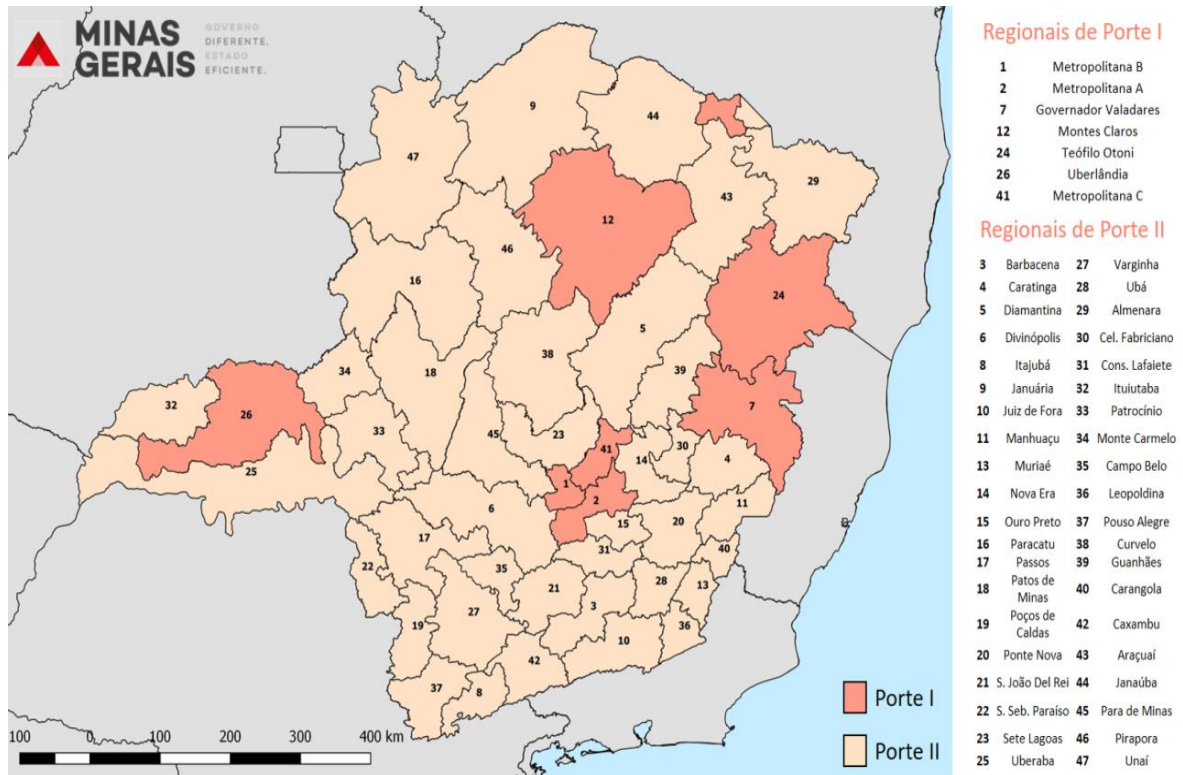
---

<sup>32</sup> No contexto das políticas educacionais, o termo porte refere-se ao tamanho administrativo de uma unidade ou órgão, definido a partir de critérios como volume de escolas atendidas, número de estudantes, abrangência territorial e capacidade operacional. Essa classificação busca orientar a distribuição de recursos, a definição de responsabilidades e o dimensionamento das equipes de gestão conforme a complexidade do contexto atendido.

regional, permitindo melhor distribuição de recursos, planejamento de ações e acompanhamento das políticas educacionais conforme as especificidades locais.

Entre as Regionais de Porte II, está a SRE/Divinópolis. Uma unidade administrativa vinculada à SEE/MG, responsável por coordenar e supervisionar as atividades educacionais nos municípios de sua jurisdição.

Figura 19: Superintendências Regionais de Ensino (SREs): Porte I e Porte II – MG



Fonte: Governo de Minas Gerais (s.d).

Os municípios pertencentes à SRE/Divinópolis estão situados na mesorregião Centro-Oeste de Minas Gerais, conforme indicado nos mapas da Figura 19, que mostram tanto a localização da mesorregião quanto a área de abrangência da SRE no contexto estadual. A SRE/Divinópolis coordena e acompanha as ações educacionais em 30 municípios, entre eles: Araújos, Arcos, Bambuí, Carmo da Mata, Carmo do Cajuru, Carmópolis de Minas, Cláudio, Córrego Danta, Divinópolis, Iguatama, Itaguara, Itapeçerica, Itatiaiuçu, Itaúna, Japaraíba, Lagoa da Prata, Luz, Medeiros, Moema, Nova Serrana, Oliveira, Pains, Passa Tempo, Pedra do Indaiá, Perdígão, Piracema, Santo Antônio do Monte, São Gonçalo do Pará, São Sebastião do Oeste e Tapiraí. Essa área de atuação reflete a importância estratégica da SRE

para o fortalecimento e gestão da política educacional em uma porção significativa do território mineiro (Figura 20).

Figura 20: Abrangência dos municípios da SRE/Divinópolis



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A SRE/Divinópolis foi oficialmente instalada em 18 de janeiro de 1966, por meio de iniciativa do então secretário de Estado da Educação, deputado Bonifácio José Tamm de Andrada<sup>33</sup>. A primeira superintendente a assumir a gestão foi a professora Rosa Amélia Gontijo<sup>34</sup>, que, desde os primeiros dias de sua administração, demonstrou preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação (SRE/Divinópolis, s.d.).

Ainda no início da atuação da Delegacia de Ensino, como era denominada à época, foram organizadas as primeiras “jornadas pedagógicas”, com o objetivo de

<sup>33</sup> Bonifácio José Tamm de Andrada (26 de junho de 1935 - 16 de janeiro de 2008), foi um destacado político mineiro, advogado, jornalista, cientista político e professor universitário. Filiado a diversos partidos ao longo de sua carreira, incluindo UDN, ARENA, PDS, PTB, PSDB e DEM, Bonifácio de Andrada exerceu 10 mandatos consecutivos como deputado federal de 1979 a 2019, além de ter sido deputado estadual em Minas Gerais entre 1959 e 1975. Em 1965, ele assumiu o cargo de Secretário de Estado da Educação e Cultura de Minas Gerais na gestão do governador José de Magalhães Pinto. Durante sua gestão, foi responsável por importantes iniciativas na área educacional, incluindo a criação de escolas estaduais e a implementação de políticas voltadas para a melhoria da educação no estado.

<sup>34</sup> A professora Rosa Amélia Gontijo foi importante figura na educação de Minas Gerais, tendo assumido a Superintendência da Delegacia Regional de Ensino de Divinópolis. Durante sua gestão, ela implementou iniciativas significativas, como a organização de “jornadas pedagógicas” para capacitação e aperfeiçoamento docente, evidenciando seu pioneirismo e compromisso com a melhoria da qualidade educacional na região. Além disso, Rosa Amélia Gontijo contribuiu para a formação de uma equipe pedagógica sólida e para a implementação de práticas inovadoras que visavam aprimorar o ensino nas escolas sob sua supervisão. Sua atuação reflete um modelo de gestão educacional focado na valorização do corpo docente e na busca contínua pela excelência educacional (GONTIJO, s.d.).

promover a capacitação e o aperfeiçoamento dos docentes da região, consolidando, desde então, um perfil de protagonismo e inovação que se tornaria característico da atuação da SRE/Divinópolis.

Inicialmente instalada em um salão único na rua São Paulo, nº 166, a unidade passou por sucessivas mudanças de endereço, buscando adequar-se às demandas crescentes da rede estadual. Em 1969, foi transferida para a Avenida 21 de Abril, nº 526, e, posteriormente, estabeleceu-se na Avenida Sete de Setembro, nº 1166, onde passou a operar com estrutura física mais apropriada às suas atribuições institucionais. E, atualmente, em uma estrutura maior, atua na Rua Goiás, 1703, centro de Divinópolis, MG.

A SRE/Divinópolis, um dos órgãos intermediários vinculados à SEEMG, tem como responsabilidade coordenar e supervisionar a implementação das políticas educacionais nas instituições escolares de sua jurisdição. Abrange, como destacado acima, 30 municípios, e, atende a um total de 124 escolas estaduais, incluindo o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Também estão sob sua supervisão as 298 escolas das respectivas SME, bem como 135 instituições de ensino da rede privada.

A atuação da SRE/Divinópolis pauta-se em princípios de gestão democrática, planejamento estratégico e formação continuada, buscando assegurar a qualidade do ensino e a equidade no atendimento educacional. Com um corpo funcional composto por servidores efetivos e convocados, muitos deles com pós-graduação e experiência consolidada na área educacional, a SRE destaca-se pela capacidade de articulação e pela competência técnica de seus profissionais. Sua equipe técnica é composta por profissionais altamente qualificados, entre eles, os IE, que exercem papel essencial no acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas.

Para gerir esses municípios a SRE/Divinópolis, como instância descentralizada da SEE/MG, desempenha um conjunto de competências fundamentais para garantir a execução das políticas públicas educacionais no território sob sua jurisdição. Suas competências abrangem desde a coordenação da política educacional estadual, passando pela orientação às comunidades escolares e prefeituras na elaboração de planos e programas, até a promoção do desenvolvimento de recursos humanos, a organização do atendimento escolar, o acompanhamento de convênios, a administração de pessoal e a produção de dados educacionais. Essas atribuições demonstram o papel articulador e técnico da superintendência no acompanhamento

e suporte às instituições escolares da região.

Embora tenha sede em Divinópolis, a maioria das escolas vinculadas à SRE está distribuída entre municípios vizinhos e zonas rurais, o que representa um desafio logístico para o acompanhamento pedagógico e administrativo. O trabalho dos IE/ACG exige, frequentemente, deslocamentos por grandes distâncias, o que demanda recursos financeiros para transporte, diárias e, em determinadas situações, o uso de veículos oficiais, especialmente em locais onde não há oferta de transporte coletivo.

A SRE/Divinópolis utiliza, para o monitoramento das unidades escolares de Ensino Médio, o SIGAE, alimentado por dados do Diário Escolar Digital (DED) e do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Esses sistemas oferecem indicadores fundamentais, como taxas de frequência, aprovação, reprovação e abandono, utilizados para avaliar a efetividade das ações pedagógicas e orientar decisões da gestão escolar.

Além disso, dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como o Índice de Complexidade de Gestão (ICG) e o Nível Socioeconômico das Escolas (NSE), são considerados no processo de análise e planejamento. Tais indicadores contribuem para entender os diferentes contextos enfrentados pelas escolas da região, especialmente aquelas que integram o PJJF.

Todos os municípios vinculados à SRE/Divinópolis participam das diretrizes e programas educacionais coordenados pela SRE. Como é o caso do PJJF, implementado em Minas Gerais a partir de 2019. A SRE/Divinópolis esteve entre as regionais contempladas na primeira fase de implantação do programa no estado, conforme diretrizes da SEE/MG em parceria com o IU e o acompanhado diretamente pelos ACG da SRE/Divinópolis.

A implementação PJJF na SRE/Divinópolis seguiu um percurso estruturado e alinhado às diretrizes SEE/MG, reproduzindo em grande parte a experiência vivenciada por outras regionais. Inicialmente, foram organizadas formações voltadas aos profissionais da SRE que assumiriam a coordenação das ações do programa, com foco na disseminação da metodologia proposta pelo IU. Essa etapa formativa contemplou, entre outras ações, a participação presencial dos IE em capacitações realizadas na capital do estado, Belo Horizonte.

Essa iniciativa de formação das equipes regionais foi concebida para fortalecer

o papel dos profissionais na orientação e apoio aos especialistas escolares, promovendo maior integração entre a SEE e as SRE. Conforme apontam Henriques, Carvalho e Bittar (2020), a adoção desse modelo demandou a reformulação dos processos formativos, visando não apenas transmitir conteúdos alinhados aos desafios concretos da gestão escolar, mas também aproximar a formação das demandas práticas enfrentadas no cotidiano das escolas. Contudo, ao final da segunda geração do programa, observou-se que, embora os temas abordados fossem pertinentes, persistiam lacunas quanto à aplicabilidade dos conhecimentos, o que levou à percepção da necessidade de uma abordagem mais processual e prática nas formações subsequentes.

Além disso, segundo Oliveira (2021) no contexto do PJF, o exercício da função do IE, especialmente por profissionais que retornam ao cargo após afastamentos temporários, requer uma constante atualização e ressignificação de saberes. Isso reforça a importância da formação, tanto no momento do ingresso na carreira quanto durante sua atuação, como forma de garantir alinhamento às transformações institucionais e à complexidade das práticas de supervisão no âmbito escolar.

Após a formação inicial, os profissionais, denominados de apoio ao CdG, ACG, retornaram à regional com o objetivo de multiplicar os conteúdos abordados junto aos demais IE. Tal estratégia visava promover uma atuação uniforme e articulada com as diretrizes do programa, garantindo que todas as escolas com turmas de Ensino Médio, vinculadas à regional, fossem inseridas no PJF, conforme determinação da SEE. Cabe destacar que esse processo se deu sem consulta prévia às escolas quanto à adesão ao programa, sendo estas apenas comunicadas sobre a necessidade de implementar as ações previstas. Dessa forma, o engajamento das unidades escolares se deu mediante direcionamento da instância regional, sem deliberação coletiva por parte da comunidade escolar.

As atividades formativas continuaram ao longo da implantação do programa, com destaque para as formações presenciais de Planejamento (agosto de 2019) e Execução (outubro de 2019). Já a formação sobre a etapa de CR, prevista para novembro daquele ano, foi postergada em razão da pandemia de COVID-19, sendo posteriormente realizada em formato remoto.

Para o acompanhamento contínuo das ações, os IE passaram a conduzir reuniões com as equipes escolares conforme o calendário do CdG, incluindo VT, encontros de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR) e, a partir de 2022,

as reuniões de Ponto de Checagem (PC). Além disso, as escolas também participaram de momentos de socialização de boas práticas, em que puderam apresentar experiências exitosas relacionadas à execução do programa.

Todas essas ações são sistematicamente registradas no SIGAE, desde a convocação das reuniões até os registros das atas, presença dos participantes e desenvolvimento dos planos de ação. Assim, a experiência da SRE/Divinópolis com o PJJ reflete um modelo de implementação centralizado, com forte orientação técnica e foco na melhoria da gestão escolar e da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Segundo o IU (2019) as ações propostas pelos grupos gestores escolares devem estar alinhadas aos objetivos estratégicos definidos em conjunto pela SEE/MG e o IU, a saber:

[...] garantir o direito à educação às novas gerações está diretamente implicado com uma visão de futuro compartilhada. É no escopo deste desafio que constituímos, em 2019, uma parceria com o Governo do Estado de Minas Gerais para a implementação do programa Jovem de Futuro na rede de escolas públicas de Ensino Médio, uma estratégia de gestão com a finalidade de ampliar a aprendizagem e o contingente de jovens que concluem todas as etapas deste ciclo educacional no Estado (Instituto Unibanco, 2019, p. 7).

Diante dos objetivos propostos, o PJJ procura garantir a aprendizagem, ao mesmo tempo busca reduzir desigualdades educacionais, visando mitigar o abandono e a evasão escolar. Tais objetivos foram estabelecidos durante o ciclo de avaliação do programa em maio de 2019 e passaram a orientar todas as etapas do CdG nas escolas participantes tanto as atendidas pela SRE/Divinópolis, como pelas demais SRE de Minas Gerais.

### 2.3.1 SRE/Divinópolis e a atuação do IE escolar: atribuições do cargo x cumprimento do cronograma do Programa Jovem de Futuro

Em Minas Gerais, a partir de 2019, durante a gestão do governador Romeu Zema e sob a condução da secretária de Estado de Educação Júlia Santana, a SEE/MG firmou parceria com o IU para implementar o PJJ nas escolas estaduais. Com essa iniciativa, os IE passaram a exercer uma função estratégica no monitoramento das ações do programa, com destaque para o acompanhamento

sistemático dos CdG, por meio de VT e supervisão semanal às unidades escolares, alinhando sua atuação às metas e cronogramas definidos pela SEE.

Carvalho (2020), ao analisar a Resolução nº 305/1983, destaca que cabe à SEE/MG estruturar a inspeção escolar no estado, estabelecer normas complementares, determinar a realização de sindicâncias e inquéritos administrativos, manter um fluxo contínuo de informações sobre as atividades de inspeção e incentivar a formação e atualização dos profissionais da área, além de promover pesquisas e práticas inovadoras no campo da inspeção (Minas Gerais, 1983b).

Nesse contexto, observa-se que a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Divinópolis tem operacionalizado essas diretrizes ao integrar os IE diretamente na execução do PJJ, e também assegura a mediação entre as unidades escolares e os níveis central e regional da SEE, reforçando o papel da inspeção como instância de apoio à gestão educacional.

A incorporação das diretrizes do PJJ ao trabalho cotidiano dos IE pela SRE/Divinópolis revela uma ampliação do escopo de atuação desses profissionais, agora fortemente vinculados à implementação de políticas públicas estratégicas. Essa reconfiguração, como salienta Oliveira (2021), modifica a natureza da atuação do IE, que passa a atuar não apenas como fiscal e orientador técnico, mas também como agente articulador de processos de melhoria contínua da gestão e da aprendizagem nas escolas.

Essa prática corrobora a análise de Mainardes (2006, p. 50), ao afirmar que “os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas”, assumindo um papel coparticipativo e ativo. No caso da SRE/Divinópolis, esse protagonismo se materializa na condução técnica dos IE no cumprimento das metas e cronogramas do PJJ, reafirmando sua importância na articulação entre política educacional e práticas escolares.

Contudo, é fundamental resgatar as atribuições institucionais da função de IE, conforme estabelecido pela Resolução CEE nº 305/1983, que sistematizou as incumbências da inspeção escolar em Minas Gerais. O documento determinou como funções formais da inspeção:

**Art. 6º** - São funções da inspeção:

I – Comunicação entre os órgãos da administração superior do sistema e os estabelecimentos de ensino que o integram;

- II – Verificação e avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino;
- III – Orientação e assistência aos estabelecimentos de ensino na aplicação das normas do Sistema;
- IV – Promoção de medidas para correção de falhas e irregularidades verificadas nos estabelecimentos de ensino, visando à regularidade do seu funcionamento e à melhoria da educação escolar;
- V – Informação aos órgãos decisórios do Sistema sobre a impropriedade ou inadequação de normas relativas ao ensino e sugestão de modificações, quando for o caso (MINAS GERAIS, 1983b, p. 646).

Além disso, a resolução estabeleceu duas modalidades de inspeção: regular e especial. Segundo o parágrafo único do artigo 9º, a inspeção regular deveria compreender, pelo menos, os seguintes aspectos:

- I - Conhecimento da situação do estabelecimento quanto a:
  - a) Cursos em funcionamento e respectivos currículos e atos de autorização e de reconhecimento;
  - b) Situação legal e funcional do pessoal administrativo, técnico e docente;
  - c) Prédios, instalações, equipamentos e material didático;
  - d) Regularidade do arquivo e da escrituração escolar;
  - e) Cumprimento do regimento escolar;
  - f) Regularidade da matrícula e demais atos da vida escolar de cada aluno;
  - g) Cumprimento das normas relativas à obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau em escolas oficiais e bolsas de estudos nas demais;
- II – a orientação dos estabelecimentos em todos os aspectos em que demonstrar dificuldades, falhas ou omissões, no âmbito das competências da inspeção;
- III – a adoção e determinação de medidas destinadas à solução de problemas ou ao saneamento de irregularidades apuradas no estabelecimento;
- IV – a suspensão total ou parcial, “ad referendum” do órgão superior, de atividades escolares que se estejam processando em desacordo com as disposições legais ou normativas;
- V – a indicação ao órgão superior de medidas saneadoras ou corretivas cabíveis, em cada caso (MINAS GERAIS, 1983b, p. 647).

Em se tratando da inspeção especial, dispõe o artigo 10º, da mesma resolução, que é atribuído ao IE:

- a) – orientação do estabelecimento para organização de processos de criação, autorização de funcionamento e reconhecimento de escola, grau de ensino ou habilitação profissional, de mudança de sede ou de entidade mantenedora;
- b) – verificação “in loco”, e elaboração do correspondente relatório;
- c) – suspensão de atividades escolares que se estejam processando

em desacordo com as disposições legais ou regulamentares “ad referendum” do órgão competente;

- d) – determinação ou execução de medidas necessárias ao encerramento de atividades escolares e recolhimento de arquivo;
- e) – realização de sindicância e inquérito administrativo, por determinação da autoridade competente;
- f) – adoção, determinação ou indicação no órgão superior de medidas saneadoras ou cautelares cabíveis (MINAS GERAIS, 1983b, p. 647).

Diante deste contexto legal, ao analisar a realidade da SRE/Divinópolis, observa-se que, embora as atribuições formais da inspeção escolar permaneçam legalmente vigentes, conforme estabelecido pela Resolução nº 305/1983, a prática cotidiana dos IE tem sido cada vez mais influenciada por exigências operacionais associadas à execução de programas de gestão por resultados, em especial o PJJ, implementado a partir de 2019 em parceria com o IU.

No contexto da SRE/Divinópolis, os IE passaram a atuar como agentes técnicos e supervisores do CdG nas escolas da rede estadual, orientando o uso do sistema SIGAE e monitorando diretamente o cumprimento de metas e planos de ação escolar. Essa atuação segue uma lógica gerencial voltada à eficiência e à mensuração de resultados, que, embora relevante, tende a deslocar o foco da inspeção de suas funções pedagógicas e normativas para ações predominantemente administrativas e operacionais.

Esse redirecionamento pode comprometer o tempo e os recursos dedicados às tarefas clássicas da inspeção, como visitas formativas, análise crítica de documentos escolares, avaliação da prática pedagógica e orientação quanto ao cumprimento das normas educacionais. A sobrecarga de atribuições e a pressão por resultados podem enfraquecer o olhar técnico e pedagógico dos IE, esvaziando progressivamente sua função como educadores e orientadores institucionais.

Nesse cenário, torna-se fundamental que a SRE/Divinópolis reflita sobre formas de conciliar as diretrizes da SEE/MG com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 305/1983. É necessário assegurar que a atuação dos IE se mantenha alinhada ao seu papel técnico, ético e educativo, reafirmando a importância da inspeção como subsistema articulador da qualidade educacional. Retomar e valorizar a dimensão formativa da inspeção escolar deve ser um compromisso contínuo, para que essa função contribua, de fato, para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da gestão escolar no âmbito da rede estadual.

Além disso, o IE passou a atuar com foco formativo, consultivo e de controle,

apoiando o grupo gestor das escolas na análise de indicadores, na identificação das causas dos desafios educacionais e na definição de estratégias para enfrentá-los. Embora as escolas vinculadas à SRE/Divinópolis possuam certa autonomia para elaborar seus planos de ação por meio do grupo gestor, essa elaboração está fortemente orientada pelo Plano de Ação da própria SRE, que serve como referência e define algumas ações obrigatórias a serem executadas pelas unidades escolares. Com a adoção da metodologia CDG, essa autonomia tornou-se ainda mais limitada, uma vez que o plano passou a ser disponibilizado praticamente pronto, cabendo às escolas apenas pequenas adequações à sua realidade.

Na SRE/Divinópolis, a atuação do IE, como destacada por Oliveira (2021, p. 33) “é de fundamental importância no campo da implantação de políticas públicas, na garantia da regularidade do funcionamento das escolas e na eficiente comunicação entre a Secretaria de Estado de Educação e as escolas”. Neste contexto, o papel do IE no PJJ tornou-se essencial como elo entre a escola e a instância regional, garantindo que os planos reflitam tanto a realidade local quanto os direcionamentos da política pública estadual.

No contexto da SRE/Divinópolis, a atuação dos IE em relação ao PJJ ocorre dentro das reuniões semanais gerais da regional. Nessas ocasiões, o programa, reconhecido como uma importante política pública, é um dos assuntos incluídos na pauta, junto a diversos outros temas da gestão educacional. Devido à multiplicidade de assuntos abordados, muitas vezes não é possível realizar análises detalhadas ou discussões aprofundadas sobre os dados e estratégias do programa. Essa forma de integração reflete a tentativa de considerar as demandas do PJJ dentro da rotina administrativa da SRE, ainda que de maneira fragmentada.

Em diversas regionais atendidas pelo PJJ, o planejamento colaborativo é uma prática estruturada, envolvendo os IE e os grupos gestores das escolas na adaptação das ações às especificidades de cada unidade. O Instituto Unibanco (2021) recomenda, por exemplo, a utilização de metodologias como o exercício dos 5 porquês para identificar a causa raiz de problemas educacionais e orientar intervenções mais consistentes. Na SRE/Divinópolis, entretanto, não há implementação sistemática desse planejamento colaborativo, e as metodologias recomendadas não têm sido aplicadas de forma regular, sendo o PJJ apenas um dos temas abordados de maneira pontual nas reuniões gerais da regional.

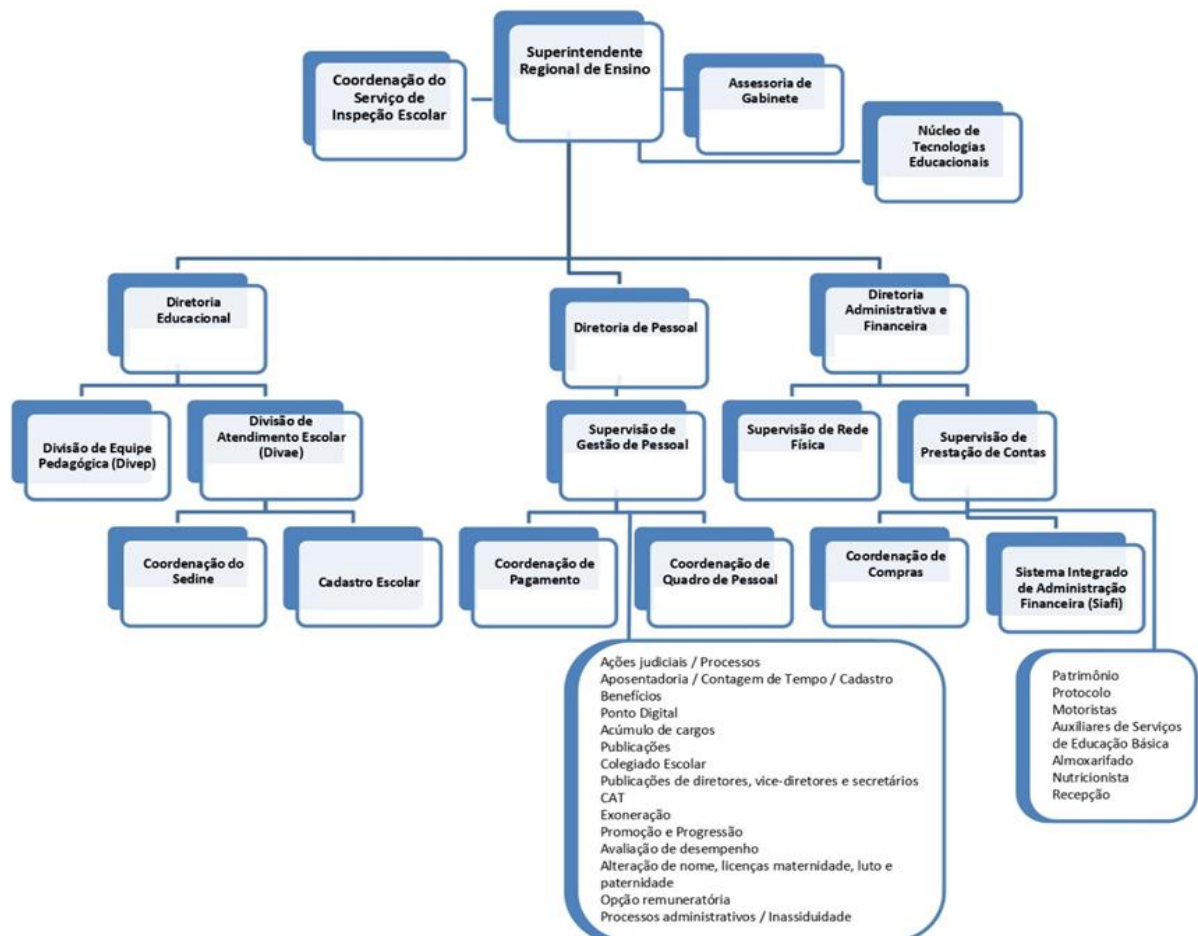
Para melhor entender a atuação do IE no âmbito da SRE/Divinópolis, articulada

ao cronograma de execução do PJJ analisamos as atribuições desse profissional com base nas normativas vigentes, considerando as alterações promovidas pela SEEMG ao designar o IE como agente de apoio à implementação do CdG, por meio da realização de visitas técnicas, do planejamento conjunto e da participação em formações pedagógicas.

O SIE mantém-se, administrativamente, subordinado ao Gabinete da SRE e, tecnicamente, à ASIE, vinculada à SEE/MG. Nesse contexto, o IE lotado na sede da SRE/Divinópolis desempenha suas funções de acompanhamento, orientação e supervisão pedagógica nas unidades escolares da rede estadual sob sua jurisdição.

Na Figura 21, apresenta-se o organograma funcional da SRE/Divinópolis, evidenciando a estrutura que compõe a atuação integrada entre a Coordenação de Inspeção Escolar e a Assessoria de Gabinete. Essas instâncias trabalham de forma articulada na gestão das Diretorias: Educacional, de Pessoal e Administrativa-Financeira, bem como de suas respectivas divisões e setores vinculados.

Figura 21: Organograma da SRE/Divinópolis



Fonte: SRE/Divinópolis.

O quantitativo de instituições escolares e Secretarias Municipais de Educação vinculadas à SRE/Divinópolis foi organizado em setores de inspeção, sendo que a cada IE coube a responsabilidade por um setor específico, conforme critérios estabelecidos pela legislação vigente. A distribuição setorial foi realizada no início do ano letivo, observando-se a diretriz de permanência máxima de três anos consecutivos no mesmo setor, com obrigatoriedade de alternância periódica, de modo a garantir a rotatividade e a imparcialidade na atuação do corpo de inspeção.

O cargo de IE, por integrar o quadro do Magistério da SEEMG, constitui-se como o único com lotação na SRE que admite substituição oficial em casos de afastamento superior a 30 dias. Ademais, nas hipóteses em que o IE passa a exercer cargo comissionado ou função gratificada, é realizada convocação para garantir a continuidade da cobertura técnica dos setores, de modo a evitar lacunas no acompanhamento das unidades escolares.

A partir da publicação do Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023, em 31 de maio de 2023, regulamentando o concurso público para provimento de cargos na SEE-MG, incluindo o cargo de ANE/IE, foram ofertadas 21 vagas específicas para a SRE/Divinópolis. Tal medida representou um avanço na recomposição do quadro funcional, respondendo à elevada taxa de contratos temporários (60%) que comprometia a estabilidade e a continuidade das ações de inspeção escolar.

Em agosto de 2024, a nomeação dos aprovados no concurso público modificou substancialmente o perfil do setor de inspeção da SRE/Divinópolis, promovendo maior estabilidade institucional. Essa renovação impacta diretamente a execução das atividades vinculadas ao PJJ, cuja efetividade depende de uma equipe técnica qualificada e permanente para a análise dos indicadores educacionais e o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas.

A formação acadêmica dos IE da SRE/Divinópolis é um aspecto relevante para o exercício técnico da função, sobretudo em iniciativas como o PJJ, que exigem capacidade analítica e interpretação crítica de dados educacionais. Conforme legislação vigente, o exercício da função requer formação em Pedagogia com habilitação em Inspeção Escolar ou, pós-graduação específica na área.

A complexidade das ações exigidas pelo PJJ — tais como análise de indicadores de rendimento e fluxo escolar, apoio à elaboração de planos de ação pedagógica e mediação de processos de planejamento estratégico — demanda competências específicas por parte dos IE. A formação especializada, somada à

experiência acumulada, possibilita a leitura crítica dos dados oriundos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e de outras ferramentas de monitoramento, contribuindo com a construção de planos pedagógicos fundamentados em evidências.

A presença de IE com formação em nível de mestrado e doutorado fortalece a dimensão crítica da atuação técnica e amplia a capacidade de contribuir para o aprimoramento das práticas de gestão educacional. Tais competências são especialmente relevantes no contexto de políticas públicas orientadas por resultados e equidade, como é o caso do PJJF.

No que diz respeito à faixa etária, verifica-se uma predominância de profissionais entre 40 e 59 anos (63% do total), o que sugere um grupo com experiência consolidada no sistema educacional. Além disso, o histórico profissional fora da função de IE também revela significativa vivência: a maioria dos profissionais acumulava entre 9 e 15 anos de atuação na área educacional, e alguns ultrapassavam os 25 anos de experiência. Estes dados corroboram a qualificação técnica e a capacidade de interlocução com as unidades escolares supervisionadas.

Em relação à situação funcional em 2024, após a nomeação dos novos servidores, 25 IE escolares passaram a ocupar cargos efetivos, enquanto 10 ainda atuavam sob regime de convocação. Esta nova configuração promove maior estabilidade institucional e tende a garantir continuidade nas ações do PJJF. Observa-se também uma significativa renovação no quadro: 16 IE possuíam menos de um ano de atuação na função, refletindo o recente ingresso dos concursados. Em contrapartida, um grupo experiente, com mais de 15 anos na função, ainda permanecia em exercício, estabelecendo um equilíbrio entre inovação e conhecimento consolidado.

A experiência no PJJF entre os IE também é diversa. A maioria dos profissionais havia iniciado sua participação no programa há menos de um ano, enquanto outros atuavam há mais de quatro anos. Essa heterogeneidade contribui para o fortalecimento técnico do setor, pois permite a troca de experiências e a formação continuada entre os pares, garantindo um acompanhamento mais eficiente das escolas e maior alinhamento às diretrizes da política educacional em curso.

O setor sob responsabilidade da autora desta pesquisa, no ano de 2025, compõe-se de quatro escolas estaduais, seis escolas particulares e duas SME, sendo elas dos municípios de Medeiros e Bambuí. Esses municípios contam,

respectivamente, com nove escolas municipais de Ensino Fundamental, um Centro Integrado de Educação Pública Municipal, três Centros de Educação Infantil e duas creches. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dados de 2022, o município de Bambuí está localizado na região centro-oeste de Minas Gerais, integrando a região da Serra da Canastra, com população estimada em 23.546 pessoas. Já o município de Medeiros situa-se a 28 km a noroeste de Bambuí, com população estimada em 3.900 habitantes (IBGE, 2022).

Com o intuito de garantir o acompanhamento, orientação e monitoramento do CdG do PJJ, a atuação dos IE foi normatizada pela Resolução SEE n. 4.487/2021, que institui o Protocolo Orientador da Inspeção Escolar no Sistema de Ensino de Minas Gerais. O Anexo I dessa resolução, que compõe o Catálogo dos Protocolos de Inspeção Escolar Regular nas escolas estaduais, municipais e privadas, apresenta o Protocolo de Inspeção Escolar n. 6 – P6, que detalha:

Como estratégia de fortalecimento do Ensino Médio, a SEE firmou parceria com o Instituto Unibanco, por meio de Acordo de Cooperação Técnica publicado no Diário Oficial de Minas Gerais em 07/08/2019, p. 29, para a implementação do Programa Jovem de Futuro. O programa visa ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional, com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais. Nesta estratégia, aplica-se a metodologia do Circuito de Gestão, no qual o IE desempenha papel de apoio à sua implementação, por meio da realização de visitas técnicas, planejamento e participação em formações. As ações de apoio se desdobram em atividades e procedimentos específicos (Minas Gerais, 2021).

O protocolo de atendimento da Inspeção Escolar prevê procedimentos para cada etapa do CdG. Na fase do Planejamento, cabe à Inspeção Escolar orientar a composição da dupla gestora (gestor e especialista em Educação Básica) e do grupo gestor, com representantes da comunidade escolar. Também é responsabilidade da Inspeção Escolar organizar e conduzir reuniões de planejamento de visitas técnicas com cada escola participante do PJJ, além de manter atualizado o sistema *online* SIGAE com as informações referentes às visitas. Segundo Minas Gerais (2021) tais procedimentos são complexos e envolvem diretamente a atuação da Inspeção Escolar junto a cada unidade sob sua jurisdição, funcionando como suporte fundamental para os processos escolares.

Durante a etapa de execução do CdG, a Inspeção Escolar continua seu apoio

por meio da colaboração nas reuniões da etapa, monitoramento e avaliação dos resultados em cada escola, organização de materiais e atualização constante do SIGAE. Caso se identifiquem necessidades de ajustes nas ações, a Inspeção Escolar também deve assessorar os procedimentos necessários (Minas Gerais, 2021).

O IE é o profissional da SRE responsável por apoiar a implementação do CdG nas escolas regulares de Ensino Médio, seguindo as diretrizes estabelecidas na Resolução nº 4.487/2021. Essa Resolução estabelece protocolos que definem os parâmetros de atividades, procedimentos e técnicas para o exercício da função da Inspeção Escolar nas instituições integrantes do Sistema de Ensino de Minas Gerais, integrando-se assim aos protocolos do CdG mineiro.

São, ao todo, quatorze Protocolos de Inspeção Escolar, sendo atribuição legal do IE apoiar as escolas que utilizam a metodologia do CdG, fundamentada no ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act* — Planejar, Executar, Checar, Ajustar), a ser implementado em ciclos definidos (Instituto Unibanco, 2022).

Na etapa de Planejamento, ocorre a elaboração do Plano de Ação nas três instâncias (escola, SRE e SEE). Essa etapa, considerada o “coração” do método, acontece apenas no primeiro ciclo do CdG. Um planejamento eficaz potencializa as fases seguintes. A execução das ações ocorre ao longo de todo o ano letivo, acompanhada de monitoramento dos indicadores estruturantes: aulas dadas, frequência e notas dos estudantes.

A etapa denominada SMAR permite que os profissionais analisem os dados de execução do Plano de Ação e dos indicadores, compondo uma fotografia da situação atual. Essa análise subsidia a tomada de decisões em cada ciclo do CdG. São realizadas três etapas SMAR no ano letivo, sendo a terceira chamada de Parada Reflexiva, pois promove uma avaliação anual baseada nas evidências coletadas (Instituto Unibanco, 2022).

O monitoramento permite a revisão dos Planos de Ação das escolas, SRE e da própria SEE, com possibilidade de inclusão, eliminação ou alteração das ações, de forma a alcançar os resultados planejados. Essa etapa encerra o ciclo de melhoria contínua e permite o início de um novo ciclo. O compartilhamento de práticas bem-sucedidas fortalece essa revisão (Instituto Unibanco, 2022).

Como o CdG é um programa baseado na corresponsabilização entre as instâncias (Escola, SRE e SEE), o processo inclui um filtro de gerenciamento que diferencia os problemas sob governabilidade da escola daqueles que não estão.

Quando o plano de ação é inserido no sistema, cada problema deve ser classificado quanto à sua governabilidade. Os problemas fora da alçada da escola integram o painel de risco do SIGAE e são analisados conforme a autonomia de cada instância (Instituto Unibanco, 2021).

Por meio de visitas técnicas, definidas em calendário, a Inspeção Escolar assessora o planejamento do Plano de Ação das escolas, contribuindo para a definição de metas, desafios, levantamento e priorização de problemas, além da retomada dos objetivos estratégicos (como garantir a aprendizagem, reduzir desigualdades e mitigar abandono e evasão escolar nos anos de 2021 e 2022), conforme diretrizes da SEE/MG. A escola assume o compromisso de propor estratégias de superação que atendam aos problemas identificados, elaborando os Mapas de Ação que compõem seu Plano de Ação (Minas Gerais, 2018).

Após a inserção do plano no sistema, as visitas técnicas da Inspeção Escolar passam a acompanhar a implementação do plano, analisando sua execução física, as ações voltadas aos desafios e aos objetivos estratégicos. A Inspeção reforça a importância da qualidade e disciplina nos registros de dados, fundamentais para que a escola se reconheça nos relatórios da SMAR e tome decisões assertivas.

Na etapa de monitoramento e avaliação, são analisados os Indicadores de resultado (aulas dadas, frequência e notas bimestrais) e os indicadores de execução (participação nas visitas técnicas, cumprimento de tarefas, produtos e resultados do plano de ação). A Inspeção Escolar também acompanha as reuniões de boas práticas organizadas pelo Comitê Jovem de Futuro da SRE/Divinópolis, em que se apresentam experiências bem-sucedidas. Posteriormente, as escolas devem revisar seus planos de ação à luz dessas práticas e dos relatórios da SMAR (com dados de notas, frequência e aulas dadas), promovendo ajustes, se necessário.

Além dessas ações, a Inspeção Escolar participa das Reuniões de Gestão Integrada (RGI), previstas no Protocolo de Inspeção Escolar n. 6 – P6 (Jovem de Futuro), integrante do Catálogo dos Protocolos de Inspeção Escolar Regular (Minas Gerais, 2021). Nessas reuniões, realizadas no âmbito da SRE e sem participação direta das escolas, são analisados dados regionais, discutidos os avanços e desafios na implementação do PJJ e definidos encaminhamentos estratégicos para o acompanhamento das unidades jurisdicionadas. A presença dos IE nessas reuniões reforça o caráter técnico e articulador da função, permitindo o alinhamento entre a gestão regional e as políticas educacionais da SEE/MG.

Ressalta-se que as atribuições ligadas ao PJF não esgotam o escopo da atuação da Inspeção Escolar. É imprescindível o cumprimento simultâneo dos demais protocolos estabelecidos pela Resolução SEE nº 4.487/2021, bem como das atribuições especiais de inspeção.

### **3 PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO DE INSPEÇÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO**

Este capítulo busca compreender como o PJJ foi incorporado e vivenciado no contexto da SRE/Divinópolis, destacando suas implicações para a gestão escolar e, em especial, para o trabalho dos IE. A análise parte da compreensão de que políticas públicas educacionais não podem ser vistas apenas como normas ou documentos prescritivos, mas como processos dinâmicos que se materializam na prática, conforme discutido por Mainardes (2006) ao propor a abordagem do ciclo de políticas. Nessa perspectiva, é fundamental considerar as interpretações e mediações realizadas pelos diferentes atores — no caso, os IE — responsáveis por traduzir as diretrizes em ações concretas no cotidiano das escolas.

O exame do PJJ nessa regional também dialoga com pesquisas recentes, como a de Lacerda (2020), que evidencia tensões entre normativas externas e as realidades escolares, e Melo (2022), que analisa a atuação do IU na formulação de consensos no Ensino Médio brasileiro. Essas leituras contribuem para situar o PJJ no cenário mais amplo de PPP na educação e seus impactos sobre a autonomia da escola e a redefinição do papel do Estado.

No caso específico da inspeção escolar, estudos como o de Lima Júnior (2022) ajudam a compreender a complexidade do trabalho dos IE, que atuam em meio a múltiplas demandas, exigindo competências técnicas, capacidade de mediação e acompanhamento pedagógico. Além disso, a própria normatização da função, expressa em documentos oficiais da SEE/MG, Resolução SEE nº 3.428/2017 e Resolução SEE nº 4.487/2021, estabelecendo parâmetros que precisam ser articulados às demandas práticas do PJJ e ao CdG.

Do ponto de vista metodológico, este capítulo apresenta os procedimentos adotados na pesquisa, com destaque para a aplicação de questionários e a realização de entrevistas junto aos IE da SRE/Divinópolis. A combinação desses instrumentos possibilita uma análise mais consistente, permitindo o cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos e favorecendo a identificação de percepções, desafios e estratégias de atuação. Essa abordagem possibilita compreender a implementação do PJJ na regional estudada e ainda, apontar caminhos de aperfeiçoamento.

Os resultados discutidos fornecem subsídios para a elaboração, no capítulo seguinte, de um plano de ação voltado especificamente ao trabalho dos IE. Trata-se

de uma proposta orientada pela perspectiva de mudança educativa defendida por Marcelo Garcia (2009), ao valorizar processos formativos e de reflexão crítica que contribuam para fortalecer a prática profissional e a qualidade da educação pública.

### 3.1 PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS NA EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES

Diante da crescente participação do setor privado em políticas públicas educacionais, especialmente em programas como o Ensino Médio em Tempo Integral e a oferta de educação profissionalizante, as PPP têm sido um tema controverso no contexto brasileiro. De acordo com Oliveira e Balduino (2015), trata-se de iniciativas formuladas por entidades privadas, guiadas por princípios mercadológicos, que comercializam suas soluções para o setor público, caracterizando-se como uma forma de colaboração entre os setores público e privado.

Essa definição refere-se a uma prática comum nas PPP, em que empresas privadas, com fins lucrativos e orientadas pela lógica de mercado, desenvolvem programas ou soluções — como sistemas de gestão, formação de professores, avaliações educacionais, entre outros — que são posteriormente oferecidos ou vendidos ao setor público, normalmente com financiamento estatal direto ou por meio de acordos de cooperação. Embora o setor privado atue com base em princípios como eficiência, retorno sobre investimento e competitividade, ao participar dessas parcerias com o setor público — como ocorre, por exemplo, com o IU no PJJ — essas empresas ou institutos passam a interferir ou colaborar na gestão de políticas públicas, especialmente no campo da educação.

Nesse contexto, destaca-se a atuação dos IE, que, na interface entre o Estado e os parceiros privados, assumem um papel estratégico e, simultaneamente, tensionado. Eles são responsáveis por acompanhar a implementação dessas políticas no cotidiano das escolas, mediando interesses muitas vezes conflitantes entre as exigências dos programas privados e as normativas públicas.

De acordo com Peroni e Caetano (2015, p. 534) a privatização do público, na lógica mercantil, mantém implicações para a democratização da educação, na qual percebe-se que:

[...] as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado são partes de redefinições no papel do Estado, que ocorrem como consequências da profunda crise atual. Nos últimos anos, constatamos várias formas de privatização do público, que vêm se concretizando através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o público não estatal ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, quando o que é privado define o que é público. Ainda nesse mesmo pensamento, o que permanece com a propriedade estatal passa a ter a lógica de mercado, reorganizando, principalmente, os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional.

Peroni e Caetano (2015) reforçam e aprofundam a análise crítica da lógica de mercado dentro das políticas públicas educacionais. Ao afirmar que “o que é privado define o que é público”, denunciam a inversão de papéis e a perda de autonomia do Estado diante da influência de agentes privados. O destaque para a reorganização da gestão e a redefinição do conteúdo da política educacional é especialmente relevante, pois evidencia que a presença do setor privado não se limita ao apoio técnico ou financeiro, mas avança sobre decisões estruturais da política pública.

Enfim, essa crítica é essencial para o debate sobre a legitimidade e os limites das PPP na educação, chamando atenção para os riscos que essas parcerias podem representar à democratização do ensino, à transparência na formulação de políticas e ao controle social das ações do Estado. Nessa lógica, a atuação da inspeção escolar torna-se específica e complexa, pois o IE atua em um modelo de governança compartilhada que requer não apenas a fiscalização tradicional, mas também a mediação entre múltiplos atores com diferentes lógicas e interesses. Isso configura desafios para a autonomia técnica e pedagógica do IE, que precisa conciliar as demandas da gestão privada com os princípios públicos da educação.

Além das reflexões críticas sobre a crescente influência do setor privado nas políticas educacionais, é importante observar, segundo estudo de Araújo (2019), que esse movimento encontra respaldo em documentos internacionais, como a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990), e nacionais, como o Plano Decenal de Educação para Todos” (1990). A referida declaração já indicava, em seu artigo sétimo, a necessidade de fortalecer a articulação entre Estado e setor privado como estratégia para garantir uma educação básica de qualidade. Segundo o documento, essas alianças seriam fundamentais para o êxito na implementação, gestão e avaliação dos programas voltados à educação básica.

No contexto brasileiro, esse direcionamento internacional influenciou a

elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, construído com base nos compromissos firmados durante a Conferência de Jomtien. O plano propunha ações destinadas ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, em consonância com as diretrizes do pacto global.

Assim, conforme destaca Araújo (2019), tanto a Declaração quanto o Plano Decenal evidenciam uma tendência à valorização de uma lógica de mercado, que busca tornar o sistema educacional mais produtivo e eficiente. A aproximação entre o setor privado aparece justificada pela ideia de que a educação é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade, e não apenas uma obrigação do Estado. Nessa perspectiva, ganha força o argumento de que a educação ultrapassa os limites da esfera estatal, legitimando a inserção de agentes privados na formulação e execução das políticas educacionais.

Diante dessa conjuntura, torna-se necessário refletir sobre os impactos dessa aproximação entre o público e o privado na elaboração e efetivação das políticas educacionais. Sadri e Silva (2019) apontam que a ideia de “proporcionalidade” entre essas duas esferas está diretamente relacionada aos processos de disputa por interesses que permeiam a formulação das políticas públicas. Isso significa que a definição do que será público ou privado dentro das políticas educacionais não é neutra nem consensual, mas sim fruto de embates entre diferentes grupos sociais, com interesses diversos, muitas vezes antagônicos.

Esses impactos se manifestam diretamente na prática dos IE, cujas atribuições passam a ser atravessadas pela necessidade de gerenciar uma governança híbrida, na qual a responsabilidade pela qualidade e pelo controle das políticas educacionais é compartilhada e, por vezes, conflitante entre Estado e PPP. Tal cenário exige do IE uma atuação que ultrapassa o papel burocrático, exigindo capacidades de negociação, adaptação e defesa dos direitos educacionais no espaço escolar.

Podemos entender que a tensão entre o interesse coletivo, próprio da esfera pública, e os interesses particulares, inerentes ao setor privado, revela-se, portanto, como um campo de disputa permanente. Esses conflitos ganham contornos ainda mais complexos quando inseridos em um contexto neoliberal, em que as políticas públicas passam a ser orientadas por metas de desempenho, eficiência e resultados, favorecendo lógicas gerenciais que são mais familiares ao setor empresarial do que ao campo educacional tradicionalmente público.

Nesse cenário, a “proporcionalidade” mencionada por Sadri e Silva (2019) não

se traduz em equilíbrio, mas em uma dinâmica de forças em que o setor privado tende a assumir protagonismo, influenciando de maneira significativa os rumos da política educacional. O risco, como alertam diversos estudiosos, é que essa influência contribua para o enfraquecimento dos princípios democráticos e da função social da educação, transformando direitos em serviços e cidadãos em consumidores.

Assim, constatamos que ao compreender essas disputas e os interesses que nelas estão em jogo é fundamental para pensar alternativas que preservem o caráter público da educação, garantindo sua universalidade, gratuidade e qualidade socialmente referenciada. Trata-se de retomar o debate sobre o papel do Estado na garantia de direitos e de promover mecanismos de controle social e transparência que assegurem que a educação permaneça um bem público, a serviço da coletividade, e não subordinada a lógicas de mercado.

Nesse contexto, Peroni e Caetano (2015) analisam criticamente o PJJ, por considerarem que ele representa uma forma de privatização do espaço público educacional, com implicações diretas na garantia do direito à educação. Segundo as autoras, isso ocorre porque o programa introduz a lógica empresarial no ambiente escolar. Organizações privadas, fundações e o próprio Estado estabelecem uma dinâmica em que interesses mercadológicos se sobrepõem às necessidades educacionais. Promove-se a “privatização do público”, à medida que se transferem responsabilidades do setor público para o privado, submetendo a educação a critérios de eficiência e produtividade típicos do mundo corporativo.

Cardoso (2024, p. 27), ao analisar o estudo de Peroni e Caetano (2015), explica que as autoras evidenciam que o Estado se “desresponsabiliza” como executor da política educacional, ao transferir o conteúdo das propostas para as parcerias com setores privados, seguindo uma lógica mercantilista — como se observa no próprio PJJ. E destaca que, para as autoras,

[...] privatização da educação pública gera consequências importantes, não apenas para a concretização do direito à educação, que ainda não é uma realidade para todos no Brasil, mas também no que diz respeito ao conteúdo da educação, que tem o mercado como parâmetro de qualidade.

Carvalho (2020, p. 10) reforça esse entendimento ao afirmar que o:

[...] Estado não necessariamente transfere a propriedade para o privado, mas se retira como garantidor de direitos, transferindo através

de parcerias com o setor privado, a direção e a execução das políticas, definindo inclusive o conteúdo de sua proposta. Desta forma, imprime a lógica de mercado que abarca gerencialismo, individualismo, competição e meritocracia, atacando frontalmente os valores basilares para uma sociedade mais justa, onde o Estado deveria ser o garantidor dos direitos.

A articulação entre os estudos de Peroni e Caetano (2015), Cardoso (2024) e Carvalho (2020) revela um ponto de convergência importante: todos identificam que, ao se aproximar das dinâmicas privadas, o Estado brasileiro passa a renunciar progressivamente à sua função de promotor dos direitos sociais, especialmente o direito à educação.

Nesse cenário, o papel do IE torna-se ainda mais delicado e fundamental, pois recai sobre esses profissionais a missão de garantir que a educação pública mantenha sua função social, mesmo quando a gestão e avaliação passam a incorporar lógicas e instrumentos externos, oriundos das PPP. Essa atuação, porém, carece de regulamentação e reconhecimento claros, o que pode fragilizar a autonomia e a capacidade dos IE de assegurar a democratização da educação no âmbito local.

As parcerias com organizações privadas não apenas transferem a gestão das políticas educacionais, como também influenciam diretamente os conteúdos, os objetivos e os critérios de avaliação da educação pública, adotando uma lógica de mercado que tende a aprofundar desigualdades e a comprometer os princípios de equidade, participação democrática e justiça social. Trata-se, portanto, de uma tendência que demanda análise crítica e vigilância constante por parte da sociedade civil e dos pesquisadores comprometidos com o fortalecimento da educação pública.

Dentre as estratégias do PJJ estão às formações de gestores e a implementação de sistemas de avaliação baseados numa cultura de resultados. As autoras Peroni e Caetano (2015) destacam que tais práticas, embora apresentadas como meramente técnicas e neutras, carregam uma visão empresarial da educação, que prioriza indicadores quantitativos em detrimento de aspectos qualitativos e contextuais. Essa crítica é particularmente pertinente no contexto brasileiro, onde as desigualdades educacionais exigem políticas públicas sensíveis às especificidades locais e às diversidades socioculturais.

Outro ponto relevante é a maneira como essa lógica quantitativa desconsidera fatores estruturais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, como a precarização do trabalho docente, a carência de infraestrutura e a

vulnerabilidade social dos estudantes. Ao centrar o foco exclusivamente em metas e resultados mensuráveis — como taxas de aprovação, frequência e desempenho em avaliações padronizadas — corre-se o risco de invisibilizar as reais condições de aprendizagem e as necessidades concretas das escolas públicas.

Nesse sentido, a adoção de modelos de gestão inspirados no setor privado, como propõe o PJJ, não apenas reconfigura a atuação dos gestores escolares, mas redefine também os próprios fins da educação pública. Ao deslocar a ênfase do processo formativo para o cumprimento de metas, enfraquece-se a perspectiva da educação como direito social e como espaço de formação crítica, voltada para a cidadania e para a emancipação humana.

É importante destacar, como apontam Sadri e Silva (2019), que a naturalização dessas práticas gerenciais nas políticas educacionais reforça uma lógica de responsabilização individual — tanto de professores quanto de alunos — pelos resultados obtidos, desconsiderando o papel do Estado como garantidor das condições adequadas para o pleno desenvolvimento educacional. Essa lógica de responsabilização é característica do ideário neoliberal, que promove a competitividade, o mérito individual e a eficiência como valores centrais, em detrimento de princípios como equidade, solidariedade e justiça social.

Portanto, baseado nos autores, podemos destacar que ao incorporar essas premissas empresariais no interior das políticas públicas educacionais, o Estado contribui para a consolidação de uma concepção reducionista de educação, limitada a sua dimensão instrumental e voltada para a formação de mão de obra. Isso representa uma ameaça ao projeto histórico de educação pública comprometido com a formação integral dos sujeitos, a valorização da diversidade e a superação das desigualdades.

Frente a esse cenário, é imprescindível que se fortaleçam espaços de debate público, participação social e controle democrático sobre as políticas educacionais, de modo a resgatar o papel do Estado como promotor do direito à educação. A crítica às Parcerias Público-Privadas, nesse contexto, não deve ser interpretada como resistência a toda forma de cooperação, mas sim como um chamado à vigilância e à reflexão sobre os limites, os interesses e os impactos dessas parcerias na construção de uma educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

O modelo de parceria público-privada, como exemplificado pelo PJJ, reflete um processo mais amplo de reconfiguração da gestão escolar, no qual se impõe uma

lógica empresarial voltada para resultados. Desta forma, o papel do IE ganha destaque particular, pois esses profissionais estão na linha de frente da mediação entre os interesses do setor privado e as diretrizes públicas. Sua atuação transcende a mera fiscalização burocrática, exigindo habilidades para negociar e adaptar as diretrizes do PJJ ao cotidiano escolar, garantindo que a educação pública não perca sua função social e democrática.

Caetano (2016, p. 135) destaca essa característica ao abordar o papel do IE dentro desse novo contexto, afirmando que a formação proposta é utilitarista, em que a teoria está dissociada da prática. Nessa proposta, o saber fazer torna-se a competência mais importante para o IE, e a formação não propõe uma reflexão teórica que aprofunde os principais objetivos do programa. Esse tipo de formação:

[...] é de interesse das empresas privadas em que a aplicação prática está descolada das reflexões políticas e filosóficas, uma espécie de treinamento no modelo empresarial. Também faz parte desse processo, a alteração da lógica de gestão de democrática para gerencial, que é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

Nesta proposta de privatização, é possível observar que o modelo de formação proposto pelo PJJ reflete uma visão pragmática e voltada para resultados imediatos, em que a prática é destacada em detrimento da reflexão teórica e filosófica. Esse tipo de abordagem pode ser associado à lógica empresarial, em que a aplicação prática dos conhecimentos é mais valorizada do que a construção de um entendimento profundo sobre as finalidades da educação. A proposta de formação, portanto, deixa de considerar aspectos fundamentais da profissão docente, como a construção de uma visão crítica sobre a realidade educacional e a reflexão sobre os processos pedagógicos.

Além disso, a transição de uma gestão democrática para uma gestão gerencial representa outro ponto crítico destacado por Caetano (2016). Essa mudança implica em uma transformação na cultura escolar, na qual a participação de professores, estudantes e da comunidade no processo decisório é reduzida, sendo substituída por uma administração mais centralizada, voltada para o cumprimento de metas e resultados. Tal configuração tende a enfraquecer a autonomia das escolas e dos docentes, dificultando a elaboração de projetos pedagógicos mais flexíveis, ajustados

às necessidades específicas dos alunos e da comunidade escolar. A relação entre professores, estudantes e comunidade, que deveria estar alicerçada no diálogo democrático e reflexivo, tende a se tornar mais impessoal, pautada em objetivos de desempenho e eficiência.

Nesse sentido, observa-se que a introdução de mecanismos característicos do setor privado — como a busca constante por metas e a mensuração contínua de resultados — altera significativamente o funcionamento das escolas. Essas alterações vão desde o planejamento pedagógico até os processos decisórios administrativos. Dentro desse contexto, o PJJ pode ser compreendido como uma iniciativa que, embora alegue buscar a melhoria da qualidade da educação, também expressa uma tendência mais ampla de privatização das políticas públicas educacionais. Essa privatização se manifesta, muitas vezes, pela adoção de práticas e modelos de gestão inspirados no setor privado, que são implementados no setor público com o objetivo de tornar as escolas mais “eficientes” e orientadas por resultados.

Além das críticas à formação docente e à transformação da gestão escolar, é preciso considerar ainda a modificação do conteúdo educacional e das atividades desenvolvidas por professores e gestores. A implementação de um modelo de gestão por resultados, com forte presença de empresas privadas, ocasiona mudanças importantes não apenas no aspecto administrativo, mas também nas práticas pedagógicas. Peroni e Caetano (2015, p. 544) destacam esse processo ao afirmarem:

[...] essas tendências alteram o conteúdo da educação e das atividades dos gestores e professores no cotidiano da escola. O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

A partir dessa análise, compreende-se que a implementação do PJJ, com a atuação de consultorias privadas, não interfere apenas na estrutura administrativa, mas afeta profundamente as práticas pedagógicas cotidianas. A educação passa a ser moldada por modelos gerenciais que priorizam a eficiência e os resultados mensuráveis, em detrimento das especificidades locais. A lógica empresarial, ao ser introduzida nas escolas, redefine o papel da instituição educativa, que passa a operar com foco em metas e indicadores, comprometendo sua natureza formativa e seu

compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto problemático reside no investimento de empresas privadas na formação de professores e gestores, conforme apontam Peroni e Caetano (2015) e Caetano (2016). Ao assumirem esse papel, essas instituições tendem a adotar uma abordagem instrumental e prática, muitas vezes desvinculada de reflexões teóricas mais amplas sobre o ensino e a aprendizagem. Essa formação técnica, voltada para resultados imediatos, pode enfraquecer a autonomia pedagógica dos educadores, que passam a agir de forma reativa às exigências externas, em vez de desenvolver práticas alinhadas às necessidades reais de seus alunos.

A substituição da gestão democrática por uma gestão gerencial também compromete aspectos essenciais da cultura escolar. Nessa conjuntura, o IE enfrenta o desafio de operar em uma governança compartilhada, em que precisa conciliar as pressões por resultados e eficiência trazidas pelo modelo gerencial, com a defesa da autonomia pedagógica e a participação da comunidade escolar. Essa atuação híbrida pode gerar tensões que impactam a autonomia técnica e ética desses profissionais.

A gestão democrática, baseada na participação ativa da comunidade escolar, é substituída por um modelo verticalizado, o que enfraquece o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de saberes. O ambiente educacional torna-se mais burocrático, perdendo contato com as especificidades das comunidades onde as escolas estão inseridas. A centralidade nos resultados de desempenho acaba por obscurecer dimensões mais amplas da educação, como a inclusão, a participação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse cenário, a crescente presença das parcerias público-privadas suscita importantes questionamentos quanto à responsabilidade do Estado em assegurar uma educação pública de qualidade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Isso implica que cabe ao Estado não apenas formular políticas públicas, mas também financiar e gerir diretamente as instituições educacionais.

Contudo, como destaca Balduino (2020, p. 7), ao citar Lima (2013):

[...] a privatização é responsável pelo desgaste do Estado para com

suas responsabilidades em favor da concessão de políticas públicas para o setor privado, favorecendo as parcerias, as quais, como no caso da educação pública, interferem na construção e no desenvolvimento das redes de ensino, que deixam de ser públicas e se tornam híbridas, apoiadas nas parcerias público-privadas, de forma que a gestão das escolas passa a ser regida e gerenciada por diretrizes de instituições privadas.

Essa citação evidencia que a transferência de funções do Estado para o setor privado representa um enfraquecimento da sua responsabilidade na garantia de uma educação universal e de qualidade. As redes públicas passam a se configurar como estruturas híbridas, orientadas por diretrizes privadas, o que compromete a concepção de uma educação baseada na inclusão e na equidade.

Ao delegar a gestão escolar para entidades privadas, o Estado se distancia de seu papel constitucional, transferindo para agentes externos a definição de currículos, metodologias e práticas pedagógicas. Essa transferência de responsabilidades reforça a importância da atuação do IE como guardião do caráter público da escola. Entretanto, a falta de regulamentação clara sobre essa função no contexto das PPP fragiliza sua capacidade de atuar com autonomia e de garantir o controle social necessário para a manutenção dos direitos educacionais no nível local.

Essa mudança de paradigma, ao transformar a escola pública em uma instituição híbrida, compromete sua autonomia, enfraquece a participação da comunidade e ameaça os princípios constitucionais que sustentam o direito à educação. Em vez de fortalecer o sistema público, as parcerias público-privadas podem, na prática, gerar distorções na gestão, prejudicando a universalização e a qualidade do ensino.

Por fim, destaca-se a atuação de organizações privadas, como o IU, como exemplo desse processo de enfraquecimento do papel do Estado. Ao canalizarem recursos para programas como o PJJ, tais organizações acabam assumindo responsabilidades que deveriam ser exclusivamente estatais. Segundo Sandri e Silva (2019, p. 35):

[...] são variações da relação público-privada, normatizadas pelo aparato jurídico. Assim, a sociedade política, representante legal do público, ao estabelecer parceria com o setor privado, articula a condição pública e a estrutura do aparelho estatal aos interesses privados, assim como o Estado *stricto sensu* se desvincula de certas responsabilidades comumente atribuídas para ele.

Dessa forma, entende-se que a transferência de responsabilidades para o setor privado, por meio de parcerias institucionalizadas, pode acarretar a diluição das funções do Estado. Em vez de investir diretamente na melhoria da educação, o Estado passa a depender de ações externas, orientadas por lógicas empresariais que não necessariamente contemplam as complexidades e especificidades da realidade educacional brasileira.

Esse processo pode resultar na precarização da gestão pública, dado que as decisões passam a ser tomadas com base em critérios de eficiência econômica, frequentemente dissociados das dimensões pedagógicas, sociais e culturais do processo educativo. Com isso, o Estado perde a capacidade de regular e garantir plenamente o direito à educação, colocando em risco sua missão de assegurar um ensino gratuito, universal e de qualidade para todos.

Brito (2022) traz um olhar crítico sobre um dos principais exemplos de parceria público-privada na educação brasileira, destacado em sua pesquisa, por Saviani (2007b): o movimento: “Compromisso Todos pela Educação”. Segundo os autores:

A proposta ‘Compromisso Todos pela Educação’ é embasada em uma lógica constituída de um tipo de ‘pedagogia de resultados’, em que o governo se mune de instrumentos de medição de desempenho educacional e adota práticas que favorecem um modelo gerencialista. Embora tenha sido apresentada como uma iniciativa da sociedade civil, esse movimento contou, desde o início, com a participação e o patrocínio de grandes grupos empresariais, como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Instituto Ayrton Senna, entre outros (Saviani, 2007b, p. 1243 *apud* Brito, 2022, p. 87).

Brito (2022), portanto, destaca como iniciativas de parceria público-privada na educação, embora possam trazer recursos e inovação para o setor, frequentemente respondem a interesses empresariais e adotam lógicas de mercado na gestão educacional. O conceito de “pedagogia de resultados” implica uma ênfase excessiva na quantificação dos resultados educacionais, o que pode reduzir o ensino a métricas de desempenho e avaliações padronizadas, desconsiderando aspectos fundamentais da educação, como a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, enquanto tais parcerias podem oferecer ganhos operacionais e financeiros, há um risco evidente de que a prioridade ao lucro e à eficiência comprometa a função social da educação pública, aprofundando desigualdades e afastando o Estado de sua responsabilidade constitucional de garantir o ensino como

um direito fundamental.

Diante dessas questões, é importante deixar evidente que, mesmo sendo positiva em alguns aspectos, a atuação de organizações privadas como o IU no financiamento e implementação do PJF merece uma análise crítica. Essa colaboração público-privada tem implicações significativas para o sistema educacional público. O IU, como uma organização privada com forte presença no setor educacional, exerce um papel relevante ao financiar e apoiar iniciativas como o PJF. No entanto, essa parceria traz à tona questionamentos sobre o controle, a transparência e a direção das políticas educacionais no Brasil.

Além disso, é fundamental analisar com mais profundidade o papel das avaliações externas no contexto do PJF. As avaliações externas têm sido amplamente utilizadas como instrumento para mensurar o desempenho escolar e orientar políticas educacionais, mas sua aplicação dentro do programa levanta reflexões sobre sua influência na gestão escolar, no currículo e na autonomia dos professores. A seguir, discutiremos como essas avaliações são incorporadas ao programa, os impactos que geram no cotidiano escolar e as implicações para a qualidade e a equidade da educação oferecida nas escolas públicas.

Nesse contexto, as SRE assumem papel relevante na implementação das políticas públicas educacionais do Estado, atuando como instâncias descentralizadas da SEE/MG. Sua função é acompanhar, orientar e avaliar as ações pedagógicas e administrativas das escolas sob sua jurisdição, garantindo a efetivação das diretrizes educacionais estabelecidas em âmbito estadual. No contexto das PPP, como é o caso do PJF, essas superintendências assumem responsabilidades estratégicas ao promover a articulação entre as escolas e os parceiros institucionais, zelando pela coerência entre as propostas externas e a realidade de cada unidade escolar.

A SRE/Divinópolis, uma das 47 superintendências regionais do estado, desempenha esse papel de mediação no território composto por diversos municípios e escolas estaduais. Nesse ambiente, o IE atua como elo fundamental entre a SRE, as escolas e os parceiros privados, sendo peça chave para o equilíbrio entre as exigências do PJF e a realidade e necessidades das escolas. Sua posição estratégica torna-se, porém, um campo de tensão permanente, em que se deve conciliar interesses e garantir a efetivação das políticas públicas em um contexto marcado pela governança híbrida

No trabalho realizado pelo IE no PJF, mediado pela SRE, exige um processo

contínuo de formação, acompanhamento e readequação das práticas para que se alinhem tanto às metas institucionais quanto às especificidades de cada comunidade escolar. No caso da SRE/Divinópolis, o papel de orientação do IE se alia à escuta das realidades locais, promovendo uma leitura contextualizada dos dados e fortalecendo o protagonismo das escolas na elaboração de seus próprios projetos pedagógicos. Nesse cenário, observa-se a tentativa de evitar uma padronização descontextualizada, buscando, ao contrário, respeitar a autonomia das escolas sem abrir mão dos objetivos pactuados nas políticas educacionais mais amplas.

Assim, a SRE atua como elo entre o planejamento centralizado e a prática escolar cotidiana, incentivando o uso pedagógico dos dados, o acompanhamento das metas de aprendizagem e o fortalecimento da cultura avaliativa. Nesse processo, a inspeção escolar desempenha um papel fundamental ao mediar a implementação das políticas educacionais, acompanhando de perto as práticas nas escolas, orientando gestores e professores, e garantindo que as estratégias adotadas respeitem as especificidades locais. Essa atuação requer uma escuta ativa dos gestores escolares, valorizando suas iniciativas e integrando-as aos instrumentos técnicos propostos pelo IU e à política educacional do Estado.

A compreensão do surgimento e da implementação do PJJ exige uma análise mais ampla acerca do papel do Terceiro Setor no Brasil e, em especial, de sua inserção no campo educacional. Conforme discutido na seção anterior, as políticas públicas educacionais são historicamente permeadas por disputas de interesse, e nesse contexto o Terceiro Setor tem se consolidado como ator relevante na formulação e execução de iniciativas voltadas ao desenvolvimento humano.

Segundo Thiesen (2013), as atividades do Terceiro Setor acompanharam o processo de desenvolvimento econômico e político do país, adaptando-se às demandas sociais de cada período histórico. O marco legal que fortaleceu sua atuação foi a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a importância das entidades sem fins lucrativos voltadas para a educação e assistência social, garantindo-lhes benefícios fiscais (Brasil, 1988). Esse reconhecimento favoreceu a multiplicação de organizações não governamentais, fundações e associações atuantes em áreas como saúde, direitos humanos e educação.

O contexto de ascensão do Terceiro Setor está intimamente ligado à crise do Estado e à adoção de políticas neoliberais e da chamada Terceira Via, que, segundo Caetano (2018), buscavam alternativas para enfrentar a crise do capital. Nesse

cenário, o Estado se retrai como formulador direto de políticas públicas, delegando parte de suas funções à sociedade civil organizada. Como lembra o autor, enquanto o neoliberalismo defende a privatização, a Terceira Via aposta no fortalecimento do Terceiro Setor como instrumento de materialização do projeto capitalista (Caetano, 2018).

No campo da educação, essa lógica se expressa por meio da chamada responsabilidade social empresarial, em que instituições privadas criam fundações e institutos voltados à promoção do bem-estar social, muitas vezes em sintonia com incentivos fiscais oferecidos pelo Estado (Caetano, 2018). É nesse contexto que se insere o IU, responsável pela criação do PJJ, apresentado como uma “tecnologia educacional” de gestão escolar, ratificada pelo MEC (Instituto Unibanco, 2010).

A concepção de tecnologia educacional, nesse caso, não se refere a ferramentas tecnológicas digitais, mas a metodologias e processos de gestão escolar voltados para a melhoria do ensino-aprendizagem. O IU propôs, por meio do PJJ, uma reestruturação no planejamento das ações das escolas públicas de ensino médio, com foco no monitoramento de resultados e na formação de gestores escolares. Segundo relatório da instituição, os resultados positivos consolidaram o programa como tecnologia pré-qualificada para aplicação em larga escala nos sistemas de ensino (Instituto Unibanco, 2010).

Entretanto, como alerta Peroni (2012), a adoção dessas tecnologias pelo poder público levanta questões críticas: ao invés de formular políticas educacionais próprias, o Estado acaba por assumir o papel de executor de propostas originadas no setor privado, subordinando a educação à lógica de mercado. Esse movimento representa um risco, uma vez que os interesses empresariais podem se sobrepor às necessidades específicas das comunidades escolares.

Dessa forma, o PJJ exemplifica a atuação do Terceiro Setor na educação brasileira: por um lado, contribui com metodologias que buscam melhorar a gestão escolar e o desempenho dos estudantes; por outro, reforça a tendência de transferência da responsabilidade do Estado para instituições privadas, o que pode gerar tensionamentos em torno da autonomia das políticas públicas.

Assim, compreender o PJJ a partir da perspectiva do Terceiro Setor implica reconhecer tanto seus aportes metodológicos quanto os riscos de se vincular a oferta da educação pública a estratégias de organizações privadas, ainda que estas se apresentem com finalidade social.

Considerando esse panorama, é pertinente aprofundar a análise sobre a atuação do IU e seus pressupostos em relação à educação pública, especialmente quando inseridos em políticas de colaboração como o PJJ. Para isso, passa-se, a seguir, à análise do perfil institucional do IU e de sua proposta de intervenção nas redes públicas de ensino.

### 3.2 ANÁLISE DO PERFIL DO UNIBANCO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo da história educacional brasileira, a presença do setor empresarial, como agente ativo na definição de políticas e diretrizes, não traz novidades. Conforme apontam diversos autores, o empresariado busca ocupar espaços estratégicos e influenciar decisões na área educacional, não apenas como um investimento social, mas também com a intenção de moldar a educação segundo seus próprios interesses e objetivos (Balduino, 2020; Peroni; Caetano, 2015; Brito, 2022). Essa atuação evidencia que a educação se torna um espaço de disputa, no qual o capital privado busca inserir práticas de gestão e racionalidades próprias do setor empresarial.

É nesse contexto que se insere o IU, organização da sociedade civil de interesse público, sem fins lucrativos, fundada em 1982 e vinculada ao conglomerado financeiro Itaú Unibanco. Criado inicialmente para coordenar ações sociais do antigo Unibanco – União de Bancos Brasileiros S.A., é financiado por um fundo patrimonial oriundo de investimentos sociais privados realizados pelo grupo Itaú Unibanco  *Holding* S.A. Estrutura que garante não apenas o alinhamento estratégico da organização, mas também permite ao grupo bancário consolidar sua imagem institucional no campo educacional, ao mesmo tempo em que usufrui de benefícios fiscais previstos em lei, que funcionam como incentivo a tais investimentos (Pereira; Cossetin; Garcia, 2023; Carvalho, 2020).

Embora suas ações iniciais estivessem voltadas para diferentes áreas sociais, a partir de 2002 o IU passou a concentrar suas atividades na educação, com foco na gestão das redes estaduais, sobretudo no Ensino Médio (Ceccon; Monteiro, 2023). A escolha por essa etapa da escolarização não é aleatória, pois essa modalidade ocupa posição estratégica, por articular a formação geral à preparação para o mercado de trabalho, respondendo a demandas sociais e econômicas de formação de mão de obra. Assim, o IU passou a investir em estratégias de gestão fundamentadas em

modelos empresariais, com ênfase na mensuração de resultados e aumento da eficiência administrativa.

Nos primeiros anos, o IU atuava de forma descentralizada, apoiando financeiramente projetos de terceiros em áreas como proteção à infância, inclusão social e apoio a populações vulneráveis (Peroni; Caetano, 2015; Melo, 2022; Brito, 2022). Essa atuação fragmentada refletia a ausência de uma linha estratégica voltada especificamente a políticas públicas educacionais (Brito, 2022). No entanto, entre 1982 e 2002, o IU foi construindo uma rede de parcerias com organizações da sociedade civil e entes governamentais, acumulando experiência e fortalecendo sua presença institucional. Esse movimento resultou na consolidação de uma *expertise* em gestão educacional, que passou a ser mobilizada em projetos cada vez mais articulados com a chamada Indústria Global da Educação, em que grandes fundações e organizações empresariais disputam espaços de influência na formulação de políticas públicas (Melo, 2022; Robertson, 2012).

Desde 2002, o IU direciona seus esforços para o Ensino Médio, com foco na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Essa orientação aparece em relatórios institucionais que destacam a importância de adaptar ferramentas de gestão oriundas do setor empresarial ao ambiente escolar (Cardoso, 2024). Trata-se de uma estratégia que busca transferir para a educação pública lógicas de produtividade, metas e desempenho, aproximando o papel da escola das demandas do setor produtivo e reforçando o alinhamento entre políticas educacionais e interesses econômicos mais amplos (Freitas, 2018).

A partir de 2002, o IU passou por um relacionamento estratégico significativo. Influenciado pela necessidade de ampliar seu impacto social e consolidar projetos com maior continuidade, decidiu concentrar seus esforços na educação pública, especificamente no Ensino Médio. Nesse período, deixou de apoiar exclusivamente projetos de terceiros e passou a desenvolver iniciativas próprias, buscando uma atuação mais estruturada e intencional, com objetivos claros de melhorar a aprendizagem e a gestão escolar (Balduino, 2020; Peroni; Caetano, 2015; Caetano, 2016; Brito, 2022).

A escolha da educação como eixo central não foi arbitrária. O IU baseou sua decisão em dados alarmantes de estudos internacionais, como os promovidos pela UNESCO e OCDE, que indicavam graves deficiências no sistema educacional brasileiro, não apenas em termos de acesso, mas também de qualidade do ensino.

Essas evidências reforçavam a percepção de que investimentos estratégicos na educação poderiam gerar impactos sociais e econômicos relevantes, ao mesmo tempo em que fortaleciam a imagem institucional do grupo financeiro e garantiam benefícios fiscais inerentes ao investimento social privado (Brito, 2022; Caetano, 2016; Peroni; Caetano, 2015; Carvalho, 2020).

A mudança foi acompanhada da criação de um fundo patrimonial exclusivo, destinado a assegurar a sustentabilidade financeira das ações do IU. Este mecanismo permitiu o planejamento de iniciativas de longo prazo, com continuidade e impacto duradouro, desvinculando a organização da necessidade de aportes constantes do conglomerado Itaú Unibanco e consolidando sua atuação como um agente estratégico na educação pública (Oliveira; Balduino, 2015; Peroni; Caetano, 2015).

Portanto, a atuação do IU, especialmente a partir de 2002, alinha-se à tradição do setor empresarial de influenciar políticas educacionais, mas adquire contornos sofisticados ao adotar uma abordagem baseada em dados, estratégias de longo prazo e parcerias institucionais. Essa trajetória evidencia não apenas a intenção de contribuir para a melhoria da qualidade educacional, mas também de legitimar sua presença e influência na definição de rumos da política pública no Brasil.

Apesar de iniciar suas atividades oficialmente nos anos 1980, apenas a partir de 2003 o IU passou a publicar registros institucionais regulares, preenchendo uma lacuna documental que reforçava a percepção de dificuldades em legitimar sua atuação filantrópica vinculada a um grande banco privado e a indefinição do modelo de intervenção social adotado (Peroni; Caetano, 2015; Melo, 2022; Brito, 2022). A publicação de relatórios anuais sistematizados conferiu maior transparência às ações e consolidou o IU como um ator estratégico no campo educacional.

Nos primeiros anos da década de 2000, em consonância com o processo de profissionalização do Investimento Social Privado (ISP) e com a abertura do Estado à participação do setor privado na formulação e execução de políticas públicas, o Instituto delimita com maior clareza seu campo de atuação, fortalecendo sua inserção no debate sobre educação pública brasileira (Melo, 2022). Entre 2003 e 2005, consolida-se a estratégia de concentrar esforços na educação, voltados a comunidades carentes e ao desenvolvimento de projetos educacionais inovadores, replicáveis e alinhados às demandas do mercado de trabalho, reforçando tanto seu impacto social quanto sua visibilidade institucional.

Para atingir esses objetivos, a organização adota uma estratégia em duas

fases: inicialmente, adquire experiência por meio da participação em projetos de outras instituições já consolidadas; em seguida, desenvolve suas próprias iniciativas, consolidando-se como ator reconhecido e capaz de influenciar autoridades, gestores públicos e a comunidade escolar com suas propostas e diagnósticos (Melo, 2022).

Essa inflexão torna-se mais evidente em 2007, quando o IU passa a focar em jovens em situação de vulnerabilidade, investindo no desenvolvimento, validação e disseminação de tecnologias e metodologias sociais voltadas à melhoria da educação pública, especialmente no Ensino Médio (Oliveira; Baldino, 2015). Nesse ano, nasce o PJJ, inicialmente em caráter experimental em três escolas de São Paulo, expandindo-se em 2008 para 45 escolas em Minas Gerais e Rio Grande do Sul, e em 2009 chegando a 41 novas escolas paulistas.

Em 2011, as primeiras escolas participantes da fase experimental completaram o ciclo completo do Ensino Médio sob os parâmetros do projeto, fornecendo subsídios para sua validação como política pública. Nesse mesmo ano, o projeto foi expandido de forma significativa em parceria com o MEC, por meio do ProEMI, além da SAE e das secretarias estaduais de educação de cinco estados — Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. O objetivo declarado era melhorar os índices e a qualidade do Ensino Médio público brasileiro, promovendo, assim, avanços concretos na aprendizagem e gestão escolar (Peroni; Caetano, 2015; Caetano, 2016).

Essa atuação do IU dialoga diretamente com a lógica que sustentou a Reforma do Estado iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), idealizado por Bresser Pereira. Implementado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o plano redefiniu o papel do Estado na promoção de direitos sociais, transferindo parte significativa de suas atribuições para entidades do Terceiro Setor, fundações privadas e organizações da sociedade civil. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida não apenas como um direito social, mas também como um serviço, como materializado na LDB (Carvalho, 2020).

Segundo esse novo paradigma, o Estado era percebido como ineficiente e responsável pela crise dos serviços públicos, inclusive no setor educacional. A superação dessa crise apoiava-se na lógica de mercado, em que eficiência e eficácia se tornam medidas centrais. A execução de políticas públicas deslocava-se para entes privados, como ONG e fundações empresariais — entre elas o IU — fortalecendo a perspectiva gerencial sobre a educação com foco em resultados e mensuração de

desempenho. Configuração que possibilitava que tais instituições influenciem diretamente políticas públicas a partir de suas experiências, metodologias e tecnologias educacionais próprias (Carvalho, 2020).

A crítica a esse modelo concentra-se na mercantilização dos direitos sociais, especialmente o direito à educação. Vieira, citado por Carvalho (2020), aponta a contradição entre os direitos assegurados pela Constituição de 1988 — educação pública, gratuita e de qualidade — e a transformação desses direitos em mercadorias, regidas por lógicas de consumo. Nesse modelo, alunos passam a ser compreendidos como clientes, e a escola como prestadora de um serviço educacional.

A atuação do IU, portanto, deve ser analisada à luz dessas transformações estruturais no papel do Estado e nas formas de implementação das políticas públicas. Sua trajetória reflete um redirecionamento institucional e uma inserção estratégica em um contexto em que o setor privado assume protagonismo crescente na definição dos rumos da educação pública. O processo evidencia os tensionamentos entre o direito à educação como bem público e sua reconfiguração como produto a ser gerenciado segundo critérios de mercado.

O IU passou por uma transformação acompanhando mudanças no cenário educacional brasileiro, deslocando-se de uma atuação voltada à assistência social para uma intervenção estruturada e estratégica no campo da educação básica pública. Melo (2022) observa que essa transição evidencia a evolução institucional, de ações fragmentadas para uma inserção articulada na educação formal, especialmente no Ensino Médio.

A autora propõe a divisão da atuação do IU em duas fases. A primeira, marcada por iniciativas assistenciais, viabilizadas principalmente pelo trabalho voluntário de funcionários do Unibanco; a segunda, mais recente, concentra esforços na educação formal e informal, em parceria com organizações sociais, além de promover a educação voltada para o mundo do trabalho. Essa configuração culmina na consolidação do IU como um *think tank*<sup>35</sup> educacional, com foco no aprimoramento da gestão escolar para elevar a qualidade do Ensino Médio público.

Melo (2022) identifica seis períodos (Figura 22) cronológicos relevantes na história do IU: (1) fundação (1982); (2) foco em educação (2003); (3) foco específico

---

<sup>35</sup> *Think tank* é uma expressão em inglês utilizada para designar uma instituição, grupo ou centro de pesquisa que produz estudos, análises e propostas voltadas à formulação de políticas públicas ou à solução de problemas sociais em áreas específicas, como educação, economia ou meio ambiente.

no Ensino Médio (2006); (4) lançamento do PJF (2007); (5) início da parceria entre ProEMI e Jovem de Futuro (2009); e (6) fim dessa parceria (2015). Cada etapa traz mudanças de enfoque, metodologias e estratégias, refletindo o amadurecimento institucional e a crescente articulação com políticas públicas de educação.

Figura 22: Cronologia de ações do Instituto Unibanco na educação



Fonte: Melo (2022, p. 86).

De acordo com Brito (2022), atualmente o IU se apresenta como uma entidade voltada à melhoria da educação pública por meio da gestão educacional e da busca por avanços contínuos. Sua atuação vai além da simples proposição de boas práticas: é estruturada em princípios voltados para resultados sustentáveis de aprendizagem e equidade no ensino. Sua filosofia de trabalho ancora-se em quatro valores centrais: conectar ideias, acelerar transformações, valorizar a diversidade e agir com base em evidências. Com isso o IU se insere no debate educacional não apenas como executor de projetos, mas como influenciador em decisões estratégicas sobre os rumos da educação pública brasileira.

Sadri e Silva (2019, p. 33) caracterizam o IU como um dos “intelectuais orgânicos” do empresariado nacional, ou seja, uma organização mediadora da hegemonia desse grupo social ao participar da gestão escolar pública, influenciando tanto a sociedade civil quanto a política. A educação, nesse contexto, torna-se uma arena de disputa ideológica e política, em que os interesses empresariais se expressam por meio de propostas de gestão e aprimoramento da eficiência escolar.

A linha do tempo apresentada por Brito (2022), no Quadro 13, ilustra a progressiva consolidação do IU como ator influente nas políticas públicas educacionais, demonstrando que sua atuação ultrapassa o apoio técnico e se insere diretamente na formulação, disseminação e monitoramento de práticas de gestão e avaliação no setor público.

Quadro 13: Marco histórico – Ações Instituto Unibanco (1985-2021)

| Ano  | Marco Histórico   |
|------|---|
| 1982 | Fundação do IU, que nesta primeira fase apoia projetos sociais de variadas organizações, em diferentes áreas.   |
| 2002 | Ao completar 20 anos, o IU foca sua atuação na área da educação e passa a desenvolver projetos próprios.  |
| 2007 | O IU elege o ensino médio como foco de concentração, considerando a etapa com maiores desafios em vista dos baixos índices de aprendizagem e altas taxas de abandono e evasão escolar.  |
| 2008 | Inicia o projeto piloto do PJJ em 197 escolas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.   |
| 2009 | O PJJ é reconhecido como tecnologia educacional pelo MEC, o que afetará a escala alcançada pelo programa nos anos seguintes.  |
| 2010 | O IU lança o projeto piloto do programa “Estudar Vale a Pena” em SP.  |
| 2011 | O PJJ passa a ser articulado ao ProEMI, do MEC, tornando-se usual a sigla ProEMI/JF para designá-lo.  |
| 2012 | O ProEMI/JF passa a ser implementado em escala nos estados de Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.   |
| 2014 | O IU lança a série de editais “Gestão escolar para a Equidade”, com foco na questão racial.   |
| 2015 | O PJJ começa nova fase no ES, PA e PI. O ProEMI/JF segue no CE e GO. O IU lança a série de eventos “Caminhos para a Qualidade da Educação Pública” em parceria com o Insper e a Folha de S. Paulo. O 1º seminário abordou a questão da gestão e o edital “Elas nas Exatas” (segundo ano da série “Gestão escolar para a Equidade”).   |
| 2016 | Lançamento do 2º seminário da série “Caminhos para a Qualidade da Educação Pública”, com apresentação de resultados do impacto do PJJ em 10 estados participantes; Promoção do 1º seminário internacional “Desafios Curriculares do Ensino Médio”, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação; Criação dos “IUHacks”, jornadas de aprendizagem de 32 a 36 horas ofertadas a cerca de 50 estudantes de cada um dos 5 estados participantes do PJJ e Realização de “Diálogos sobre Gestão Escolar”, com participação de mais de 1.900 jovens. |
| 2017 | Lançamento do 3º seminário da série “Caminhos para a Qualidade da Educação Pública”, com foco no desenvolvimento profissional de gestores; Promoção do 2º seminário internacional “Desafios Curriculares do Ensino Médio”, com tema “flexibilização e implementação”; e Promoção de seminários sobre boas práticas de gestão (ES, GO, PA e PI).   |
| 2017 | Lançamento do documentário “Nunca me Sonharam” e livro digital “Ser diretor – uma viagem por 30 escolas públicas brasileiras”; Lançamento do 2º edital “Gestão escolar para a Equidade: Elas nas Exatas”; Realização da 2ª edição dos “Diálogos sobre Gestão Escolar”, com participação de mais de 3.700 estudantes e gestores em 6 estados. O PJJ se expande, chega ao RN e alcança mais de 147 mil estudantes e o Programa “Estudar Vale a Pena” é ampliado para o ES, GO e CE.   |
| 2018 | O PJJ é premiado internacionalmente, como iniciativa educacional transformadora, que melhora os resultados de aprendizagem de estudantes e/ou empregabilidade.  |
| 2019 | Implementação em escala do PJJ nas escolas de ensino médio de Minas Gerais.   |

Fonte: Elaborado por Brito (2022, p. 113-4), a partir do Portal do Instituto Unibanco

## Cont. Quadro 13: Marco histórico – Ações Instituto Unibanco (1985-2021)

| Ano  | Marco Histórico  |
|------|--|
| 2020 | Instalação de “gabinetes de crise” e elaboração de planos de retomada, devido ao fechamento das escolas para contenção da pandemia de COVID-19; Lançamento de 2 livros (“Avaliação de impacto em educação” e “Gestão na educação em larga escala”) que relatam a trajetória de 12 anos do PJJ e os resultados da avaliação de impacto do programa; - Institucionalização do “Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação (CPTe)”, voltado a pesquisas para aprimoramento do PJJ; Lançamento dos editais “Fortalecimento Institucional” e “Conexão Juventudes”; Frente humanitária: destinação de cerca de 50 milhões de reais a organizações parceiras no RJ, CE e MG para ações humanitárias. |
| 2021 | Ampliação da abrangência do PJJ em MG (para 35 SRE e 1.927 escolas); Desenvolvimento de pesquisas para estimar o impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes em 2020, em parceria com o Insper, e produzir informes de políticas públicas na área de gestão, em parceria com a Universidade Diego Portales; Promoção de ciclos de debates on-line em parceria com diversas instituições privadas; Lançamento do livro “Gestão e avanço contínuo em educação”, que juntamente com os 2 livros lançados no ano anterior completam a trilogia chamada pelo IU de “Coleção Jovem de Futuro”.  |

Fonte: Elaborado por Brito (2022, p. 113-4), a partir do Portal do Instituto Unibanco

Para complementar essa linha do tempo e garantir a atualização dos dados sobre a atuação do IU no cenário nacional, realizou-se uma pesquisa documental no Portal do IU, com foco nas publicações institucionais, relatórios, notícias e informes divulgados entre 2022 e 2023. A busca permitiu identificar ações mais recentes relacionadas à gestão educacional, ao fortalecimento do CdG e à ampliação de iniciativas voltadas à equidade, especialmente no que se refere à implementação da Lei nº 10.639/2003 e ao apoio técnico às redes estaduais parceiras.

Os registros consultados evidenciam que, mesmo após a expansão do PJJ para todo o território mineiro, o Instituto manteve sua atuação em outras redes, promovendo inovações metodológicas, lançando plataformas formativas e aprofundando pesquisas sobre gestão escolar e liderança educativa. Como resultado dessa investigação, foi elaborado o Quadro 14, que reúne os principais marcos institucionais de 2022 e 2023, destacando a finalização de ferramentas digitais, a consolidação de metodologias em redes estaduais, a implantação de estratégias voltadas à equidade racial e a divulgação de estudos e publicações acadêmicas. Essa sistematização reforça a continuidade do papel do IU como agente formulador e indutor de políticas públicas educacionais, bem como sua influência na construção de

práticas de gestão voltadas para a qualidade e a justiça social.

Quadro 14: Marco histórico – Ações Instituto Unibanco (2022–2023)

| Ano  | Marco Histórico   |
|------|---|
| 2022 | Finalização da Plataforma Percursos Alternativos, com lançamento previsto para o início de 2023. A ferramenta visa auxiliar na implementação da Lei nº 10.639/2003, oferecendo conteúdos e materiais formativos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana; Consolidação do CdG Capixaba, aprofundando a maturidade da rede no uso da metodologia e promovendo maior autonomia na gestão educacional no Espírito Santo.  |
| 2023 | Implantação da Estratégia de Gestão Escolar para Equidade Racial no Ceará (210 escolas) e no Espírito Santo (285 escolas), em comemoração aos 20 anos da Lei nº 10.639/2003; Lançamento dos volumes 5 e 6 da coleção "Políticas Públicas em Educação", em parceria com a Universidade Diego Portales, aprofundando debates sobre liderança educacional e equidade; Divulgação dos primeiros resultados da pesquisa "Práticas de Gestão e Liderança Educativa e Qualidade da Educação" no Espírito Santo e no Piauí, evidenciando práticas eficazes de gestão escolar. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025) - dados do Portal do Instituto Unibanco (2022–2023).

O IU tem se mostrado de grande importância para a educação pública no Brasil. Inicialmente voltado para apoio a projetos sociais diversos, o Instituto direcionou seu foco para a educação a partir de 2002, desenvolvendo programas próprios e estruturando sua atuação em prol da melhoria do ensino, especialmente no Ensino Médio, etapa reconhecida pelos desafios relacionados à aprendizagem e à evasão escolar.

A partir de 2007, o Instituto concentrou esforços no PJJ, iniciativa reconhecida nacional e internacionalmente por sua capacidade de impactar positivamente os resultados educacionais e as oportunidades dos estudantes, conforme indicado por avaliações de impacto realizadas pelo próprio Instituto e relatadas por Brito (2022) e Veloso (2024).

Ao longo dos anos, o Instituto ampliou sua influência, articulando-se com políticas públicas, realizando pesquisas, promovendo eventos e elaborando materiais que fomentam a gestão escolar para a equidade, o desenvolvimento profissional de gestores e a inclusão de pautas como a diversidade racial. O enfrentamento de desafios recentes, como a pandemia de COVID-19, também evidenciou sua capacidade de adaptação e inovação, com ações voltadas à continuidade do aprendizado e ao apoio humanitário.

Entre 2022 e 2023, o IU ampliou ainda mais sua atuação, lançando plataformas

educacionais focadas na implementação da Lei nº 10.639/2003, que trata da história e cultura afro-brasileira, além de promover estratégias específicas para equidade racial em diversas redes escolares. Esses esforços demonstram a consolidação do Instituto como agente ativo e influente na formulação, disseminação e monitoramento de práticas de gestão educacional no Brasil, reafirmando seu compromisso com a melhoria da qualidade e equidade da educação pública ao longo de mais de quatro décadas.

De forma concreta, a atuação do IU se estrutura em quatro grandes frentes, conforme documento institucional citado por Brito (2022, p. 112-113):

1. conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para a gestão educacional;
2. produzir e difundir conhecimento sobre essas soluções, com base em evidências empíricas e na investigação científica;
3. apoiar iniciativas para vencer os desafios do Ensino Médio;
4. ocupar posições estratégicas e intensificar articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação (Instituto Unibanco, 2022, apud Brito, 2022, p. 112-113).

Essa estruturação evidencia a profundidade e abrangência do trabalho do Instituto, que extrapola o papel de apoiador técnico para se consolidar como um dos principais agentes na construção e melhoria das políticas públicas educacionais no Brasil. A primeira frente indica a preocupação com a construção de soluções técnicas voltadas à gestão escolar, enfatizando a eficiência administrativa como vetor de melhoria da qualidade do ensino. A segunda destaca a importância do conhecimento científico como legitimador das práticas propostas, garantindo que as intervenções estejam baseadas em evidências. A terceira frente se concentra especificamente no Ensino Médio, etapa historicamente desafiadora devido às altas taxas de evasão, baixa atratividade e defasagem idade-série. Por fim, a quarta frente evidencia a dimensão política da atuação, buscando ocupar espaços estratégicos e influenciar decisões educacionais.

Segundo Brito (2022), essa trajetória institucional revela como o IU incorporou um discurso técnico e político que o posiciona como referência na interface entre setor privado e políticas públicas educacionais, evidenciando os caminhos pelos quais o empresariado disputa espaços de influência na escola pública brasileira.

De acordo com Veloso (2024), o IU tem desempenhado papel relevante no Ensino Médio brasileiro, sobretudo ao criar e disponibilizar materiais padronizados de

fácil replicação para diversas redes estaduais de ensino. Embora essa padronização permita um alcance amplo e facilite a implementação das ações propostas, gerou críticas por nem sempre considerar, de maneira sensível, as especificidades regionais, culturais e sociais das escolas. Entretanto, nos materiais mais recentes é possível observar maior flexibilidade, com orientações ajustáveis que buscam apoiar o trabalho docente considerando as necessidades, desafios e particularidades de cada contexto escolar.

Em referência as contribuições de Mainardes (2006), é possível compreender que instituições como o IU não apenas operam no contexto da prática, mas também influenciam o contexto de formulação de políticas públicas, tornando-se agentes ativos na definição de prioridades, diretrizes e estratégias para a educação. O PJJ exemplifica essa atuação ao introduzir princípios de gestão empresarial no setor público, como o uso de indicadores, monitoramento de desempenho e *accountability*. Tais práticas deslocam parcialmente a centralidade do Estado e promovem arranjos híbridos que envolvem atores privados, tensionando os limites entre o público e o privado na governança educacional.

Apesar do discurso institucional enfatizar compromissos com a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades, a avaliação predominante da atuação do Instituto segue critérios de eficiência gerencial, priorizando indicadores de rendimento escolar, metas de desempenho e gestão por resultados. Essa lógica tecnocrática pode subestimar dimensões centrais da educação, como a promoção da equidade social, a valorização da participação democrática, a formação integral do estudante e o direito à educação em sua integralidade, conforme previsto na legislação educacional brasileira.

Portanto, ainda que o Instituto contribua com propostas inovadoras, materiais de apoio e estratégias de gestão escolar, é fundamental manter uma análise crítica sobre os limites e implicações da presença de atores privados na formulação, implementação e monitoramento de políticas educacionais. A atuação de instituições dessa natureza requer vigilância constante e reflexão sobre sua legitimidade, seus interesses e seus efeitos sobre a autonomia das redes de ensino.

Como afirma Cardoso (2024, p. 21):

[...] o Instituto Unibanco (IU) é uma das instituições representantes do maior grupo financeiro da América Latina, que, na busca por um mérito empresarial de 'responsabilidade social', consolidou sua atuação no campo da educação pública, visando à grande relevância social que esse campo possui.

Essa reflexão evidencia como interesses empresariais, ainda que pautados em discursos de responsabilidade social, podem influenciar os rumos da educação pública, reforçando a importância da vigilância, da participação democrática e da autonomia das redes de ensino. No caso da SRE/Divinópolis, a implementação do PJJ trouxe avanços na gestão escolar e no uso de indicadores pedagógicos, mas também revelou tensões entre as diretrizes padronizadas do programa e as especificidades locais.

Apesar do discurso de apoio técnico, é importante considerar a percepção dos profissionais IE da SRE/Divinópolis sobre os desafios em adaptar as metas e os planos de ação do PJJ à realidade local, reforçando a necessidade de questionar: até que ponto essas políticas dialogam com o cotidiano escolar ou reproduzem uma lógica gerencial distante das necessidades reais da comunidade educativa?

Além disso, é necessário refletir sobre os interesses institucionais e econômicos que podem sustentar o investimento do IU na educação pública. Conforme apontam Peroni e Caetano (2015) e Brito (2022), iniciativas de investimento social privado, como as do IU, não apenas promovem a melhoria da educação, mas também proporcionam benefícios indiretos à organização financiadora, como a construção de imagem institucional, a ampliação de legitimidade social e política, a consolidação de influência sobre políticas públicas e, ainda, vantagens fiscais decorrentes de isenções tributárias vinculadas a doações e projetos sociais. Esse conjunto de fatores evidencia que a atuação do Instituto, embora produza impactos positivos na educação, está inserida em um contexto em que objetivos sociais e empresariais coexistem, tornando-se fundamental adotar uma análise crítica sobre a natureza e os limites dessa influência.

### 3.3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por compreender que os fenômenos educacionais são complexos, multifacetados e exigem interpretação contextualizada. Segundo Gil

(2019), pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e construindo hipóteses ou caminhos investigativos, especialmente quando o tema ainda é pouco estudado. Já o caráter descritivo busca registrar, analisar e interpretar os fatos observados sem manipulá-los, permitindo compreender características, processos e relações presentes no fenômeno investigado.

Complementarmente, Yin (2015) destaca que a abordagem qualitativa, especialmente quando aplicada a estudos de caso, é apropriada para investigar fenômenos contemporâneos dentro de seus contextos reais, nos quais as fronteiras entre o objeto de estudo e o contexto não são claramente definidas. Assim, a escolha por essa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender a atuação do IU e a implementação do PJF no contexto específico da SRE/Divinópolis, considerando as percepções dos sujeitos envolvidos, os documentos institucionais e as particularidades históricas, sociais e políticas que permeiam o objeto de estudo.

O primeiro movimento metodológico consistiu na análise documental, Quadro 15, que destaca os documentos analisados e suas contribuições para o estudo.

Quadro 15: Seleção de publicações do Instituto Unibanco sobre o PJF

| Referência                          | Documento   |
|-------------------------------------|---|
| Instituto Unibanco (2019)           | Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019  |
| Instituto Unibanco (2020)           | Relatório de Atividades Jovem de Futuro – Minas Gerais 2020   |
| Instituto Unibanco (2022)           | Relatório de Atividades Jovem de Futuro – Minas Gerais 2022   |
| Instituto Unibanco (2023a)          | Relatório de Atividades Jovem de Futuro – Minas Gerais 2023   |
| Instituto Unibanco (2024)           | Relatório de Atividades Jovem de Futuro – Minas Gerais 2024   |
| Instituto Unibanco (2023a)          | Protocolo do Circuito de Gestão mineiro: Execução - IE e Diretoria Educacional                                      |
| Henriques, Carvalho e Barros (2020) | Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público |
| Henriques, Carvalho e Bittar (2020) | Gestão na educação em larga escala: Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública |
| Henriques, Carvalho e Bento (2021)  | Gestão e avanço contínuo em educação: a teoria da mudança no Programa Jovem de Futuro                               |
| Site Unibanco                       | <a href="https://www.institutounibanco.org.br">https://www.institutounibanco.org.br</a> .                           |
| SIGAE                               | <a href="https://sigae.institutounibanco.org.br/portal/">https://sigae.institutounibanco.org.br/portal/</a>         |

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Portanto, a lista de documentos envolveu a consulta a relatórios do Instituto Unibanco (2019–2024), protocolos do CdG mineiro<sup>36</sup>, bem como registros do SIGAE, do SIMADE e indicadores educacionais do QEdU<sup>37</sup>. Esses materiais permitiram mapear o contexto institucional, compreender a dinâmica da SRE, identificar indicadores de desempenho escolar e acompanhar o alinhamento entre diretrizes do programa e execução local. A sistematização das fontes documentais pode ser observada no Quadro 15, que detalha os documentos analisados e suas contribuições para o estudo.

Paralelamente, foi realizada uma revisão bibliográfica com base em artigos, dissertações e teses disponíveis nas plataformas CAPES<sup>38</sup>, abordando aspectos da gestão educacional, implementação de políticas públicas e atuação da inspeção escolar. Essa revisão incluiu autores de referência sobre políticas educacionais e gestão em educação, com destaque para a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*)<sup>39</sup> de Mainardes (2006), que permite compreender a formulação, interpretação e implementação das políticas no contexto escolar.

A seleção das fontes bibliográficas, detalhada nos Quadros 16, priorizou trabalhos publicados entre 2015 e 2024, com foco em experiências aplicadas a municípios mineiros e à atuação do IU.

---

<sup>36</sup> Os “protocolos do CdG mineiro” são documentos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), elaborados em parceria com o Instituto Unibanco, que orientam, em cada instância (Órgão Central da SEE, Superintendências Regionais de Ensino, Inspectores Escolares e Escolas), o desenvolvimento das etapas metodológicas — Planejar, Executar, Checar e Ajustar — do PJJ. O Protocolo 6 (P6) – intitulado “Protocolo de Inspeção Escolar n.º 6 – P6” – está especificamente voltado à atuação dos inspetores no contexto do CdG e ao fortalecimento do Ensino Médio no âmbito do PJJ, com foco na gestão pedagógica e no acompanhamento dos indicadores estruturantes do ensino-médio.

<sup>37</sup> QEdU é uma plataforma *online* que disponibiliza dados educacionais públicos, como rendimento escolar, taxas de aprovação, abandono e reprovação, além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com base em informações oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e das secretarias estaduais e municipais de educação.

<sup>38</sup> Órgão vinculado ao Ministério da Educação, destinado à gestão e divulgação de informações sobre programas de pós-graduação, bolsas, produções científicas e currículos acadêmicos. Por meio dela, é possível acessar dados sobre cursos reconhecidos, avaliações, relatórios e pesquisas financiadas pela CAPES, servindo como ferramenta de apoio à gestão e à transparência da pós-graduação brasileira.

<sup>39</sup> Nota explicativa: A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), conforme proposta por Mainardes (2006), compreende que as políticas educacionais não são processos lineares, mas sim dinâmicos e contínuos, desenvolvidos em diferentes contextos interdependentes. Esses contextos incluem o contexto de influência, onde surgem as ideias e disputas em torno da formulação das políticas; o contexto de produção do texto, no qual as políticas são materializadas em documentos normativos; o contexto da prática, onde as políticas são interpretadas e implementadas pelos sujeitos nas instituições; e, posteriormente incorporados pelo autor, os contextos de resultados/efeitos e de estratégia política. Essa perspectiva permite analisar a política pública como um processo marcado por negociações, interpretações, resistências e recontextualizações, possibilitando compreender como as diretrizes formuladas se transformam ao serem aplicadas em contextos específicos, como no âmbito da SRE/Divinópolis.

Quadro 16: Resultados da Pesquisa Bibliográfica – CAPES – Artigos e Teses

| n. | Autor(es)                         | Título  | Publicação/<br>Instituição                      |
|----|-----------------------------------|---|---|
| 1  | Peroni e Caetano (2015)           | Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.  | Educação:<br>Teoria e Prática                   |
| 2  | Oliveira e Balduino (2015)        | Projeto Jovem de Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para a gestão de escolas públicas de ensino médio.  | Educação:<br>Teoria e Prática                   |
| 3  | Caetano (2016)                    | O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente.                            | Revista<br>Educação e<br>Emancipação            |
| 4  | Moraes e Silva (2016)             | Os Impactos do Projeto Jovem de Futuro no Processo de Ensino-Aprendizagem na Ótica da Gestão Escolar.   | Ver. de Ensino,<br>Educação e<br>Ciênc. Humanas |
| 5  | Araújo (2019)                     | Interferência do empresariado na implementação de Políticas públicas educacionais: o caso do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro no estado do Pará.    | Cadernos de<br>Pós-Graduação                    |
| 6  | Sandri e Silva (2019)             | O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o ensino médio: decorrências do imbricamento entre público e privado.                                       | Revista Contra<br>Pontos                        |
| 7  | Balduino (2020)                   | Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor.   | Interações<br>(Campo<br>Grande)                 |
| 8  | Ceccon e Monteiro (2023)          | Programa Jovem de Futuro: condições de oferta, implicações e consequências para o Direito Humano à Educação.  | Jornal de<br>Políticas<br>Educativas            |
| 9  | Pereira; Cossetin e Garcia (2023) | O Programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE.   | Educação e<br>Filosofia                         |
| 10 | Araújo (2020)                     | A articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco como expressão do projeto liberal de educação                 | Universidade<br>Federal do Pará                 |
| 11 | Carvalho (2020)                   | A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. | Universidade<br>Federal do Rio<br>Grande do Sul |
| 12 | Lacerda (2020)                    | O Programa Ensino Médio Inovador no contexto escolar: entre as normativas do Projeto Jovem de Futuro e a formação integral da juventude.                          | Universidade<br>Federal de Juiz<br>de Fora      |
| 13 | Oliveira (2021)                   | As dificuldades enfrentadas pelo IE no exercício da carreira em uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais   | Universidade<br>Federal de Juiz<br>de Fora      |
| 14 | Brito (2022)                      | O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar.                             | Universidade<br>Federal de<br>Uberlândia        |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2025).

Cont. Quadro 16: Resultados da Pesquisa Bibliográfica – CAPES – Artigos e Teses

|    | Autor(es)      | Título   | Publicação/<br>Instituição           |
|----|----------------|--|--------------------------------------|
| 15 | Melo (2022)    | A atuação do Instituto Unibanco no ensino médio brasileiro e a formulação em rede de novos consensos sobre educação  | Universidade Estadual de Campinas    |
| 16 | Souza (2022)   | Funcionamento e Alcances do Programa Jovem de Futuro, Viçosa/MG: interfaces entre cenário, representações e projetos de vida.  | Universidade Federal de Viçosa       |
| 17 | Cardoso (2024) | Implementação do Programa Jovem de Futuro em uma escola da rede estadual de Minas Gerais: análise dos resultados de língua portuguesa e matemática de turmas do 3º ano do ensino médio no período de 2022-2023 | Universidade de Uberaba              |
| 18 | Nunes (2024)   | Os mecanismos de controle do “Programa Jovem de Futuro” para as escolas de ensino médio mineiras.  | Universidade Federal de Uberlândia   |
| 19 | Veloso (2024)  | A atuação do IE durante o processo de implementação do Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros'  | Universidade Federal de Juiz de Fora |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2025).

A terceira etapa consistiu na pesquisa de campo, conduzida de forma complementar para obter informações que subsidiaram a elaboração do Plano de Ação. Foram aplicados questionários aos IE da SRE/Divinópolis e realizadas entrevistas com o Coordenador Geral e dois IE.

O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados complementar, com o objetivo de captar, de maneira sistematizada, as percepções e desafios vivenciados pelos IE da SRE/Divinópolis frente à implementação e ao monitoramento do PJF. Elaborado na plataforma *Google Forms*, o instrumento combinou questões de múltipla escolha e abertas, possibilitando a obtenção de informações quantitativas e qualitativas. A aplicação ocorreu após autorização formal da SEE/MG e seguiu os preceitos éticos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurou a voluntariedade, a confidencialidade e o sigilo das respostas.

Quanto as entrevistas realizadas, entrevistas com o Coordenador e 2 inpestores, ocorreu logo após finalizada a análise do questionário aplicado. Pois com base nos resultados, foi realizado um roteiro para essas entrevistas, condizentes com

os relatos, e assim ajustar as informações, para a elaborar o Plano de Ação.

Cabe destacar que esses instrumentos, autorizados por parecer do Termo de Anuência – SEE/MG, Anexo A, tiveram caráter pontual e auxiliar, servindo para corroborar e refinar as recomendações do estudo, sem constituírem o eixo central da investigação. Conforme observa Gil (2022), a escolha de instrumentos de coleta deve sempre considerar sua adequação ao objeto e aos objetivos do estudo, e, nesse caso, tanto o questionário quanto as entrevistas mostraram-se apropriados para complementar os dados obtidos nas etapas documental e bibliográfica.

Desta forma, a metodologia de coleta de dados, realizada para a elaboração do Plano de Ação, foi composta de instrumentos fundamentais, apresentados no Quadro 17, bem como sua finalidade e importância para o caso de gestão.

Quadro 17: Elementos metodológicos da pesquisa – Coleta de dados

| <b>Instrumento de pesquisa</b>  | <b>Finalidade</b>   | <b>Importância para a pesquisa</b>   |
|---|---|--|
| Análise documental (planos de ação, cronogramas, registros internos)  | Verificar a execução e cumprimento de metas do PJJ pela Inspeção Escolar.                             | Identifica lacunas entre o planejamento e a execução                                       |
| Referencial teórico: estudos selecionados nas bases de dados do CAPES e Mainardes (2006), bibliografia do Instituto Unibanco, entre outros.     | Embasar a análise crítica e a formulação de propostas   | Contribuem com reflexões sobre gestão escolar, políticas públicas e programas educacionais |
| Questionário aplicado aos Inspectores de Ensino da SRE/Divinópolis  | Compreender as percepções, experiências, desafios e sugestões dos IE quanto à sua atuação no PJJ/CdG. | Definir pontos chaves para elaboração do Plano de Ação para os IE da SRE/Divinópolis       |
| Entrevista com três IE: o Coordenador do SIE da SRE Divinópolis e dois IE com experiência no acompanhamento das ações do PJJ na SRE/Divinópolis | Subsidiar os fatores que interferem na implementação do PJJ, para a proposição do plano de ação.      | Cruzamento de resultados, para uma visão ampliada do PJJ na prática do IE.                 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2025).

Os documentos analisados serviram de base para a elaboração da dissertação. A partir deles, todos os dados coletados foram examinados, permitindo estabelecer uma compreensão consistente entre o que é planejado e o que efetivamente se vivencia na prática do IE. Nesse contexto, apresenta-se a seguir a análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO APLICADO

O questionário aplicado aos IE da SRE/Divinópolis, APÊNDICE A, teve como objetivo compreender suas percepções, experiências, desafios e sugestões em relação à atuação no PJF/CdG. Essa etapa do estudo é estratégica, pois os resultados obtidos fornecem subsídios fundamentais para a definição de pontos-chave que orientaram a elaboração de um plano de ação voltado à realidade dos IE da região.

Para a organização e interpretação dos dados, foi primeiramente descrito o perfil dos respondentes, bem como os desafios apontados pelos participantes foram sistematizados em 4 quatro eixos de análise: Implementação; Planejamento; Execução e Monitoramento. A partir dessa categorização, buscou-se não apenas identificar as dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho inspetivo, mas também evidenciar potenciais caminhos de aprimoramento, sempre articulados às demandas concretas do PJF/CdG. Nesse sentido, apresenta-se inicialmente o perfil dos participantes, seguido da análise detalhada das informações coletadas, de forma a relacionar os achados empíricos com o referencial teórico discutido anteriormente.

#### 3.4.1 Perfil e Trajetória Profissional dos IE da SRE/Divinópolis

A SRE/Divinópolis conta com um total de 40 IE de ensino em seu quadro de profissionais, para os quais o questionário foi enviado via *link* do *Google Docs*. Desses 40, 36 se prontificaram a responder, marcando o termo de aceite, porém um deles ao abrir o questionário, não respondeu. Portanto, somando com esta desistência, 4 profissionais da SRE/Divinópolis, não responderam ao questionário. Os resultados demonstrados, referem-se as respostas de 35 IE da superintendência. O questionário foi aplicado entre os dias 8 e 15 de setembro de 2025 por meio do *Google Forms*.

Em uma pesquisa com total de 40 profissionais, a participação de 35 respondentes representa um resultado bastante positivo, evidenciando uma baixa taxa de abstenção — apenas cinco participantes. Esse dado demonstra elevado grau de engajamento dos IE da SRE/Divinópolis, o que contribui significativamente para a confiabilidade dos resultados e garante uma representatividade próxima à totalidade do grupo investigado.

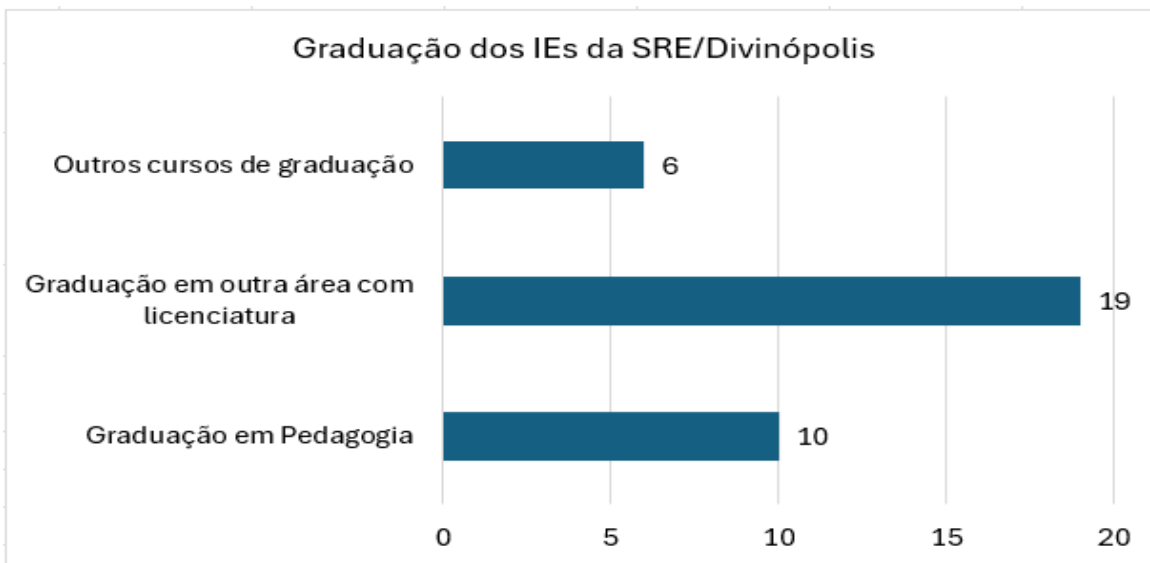
Conforme ressalta Gil (2022), a representatividade amostral é um dos critérios fundamentais para assegurar a validade de uma pesquisa, especialmente por reduzir possíveis vieses decorrentes de ausências ou recusas de participação. Nesse sentido, uma taxa de resposta elevada — como a observada neste estudo, entre 90% e 95% — reforça a consistência das conclusões, pois amplia a correspondência entre os dados coletados e o universo pesquisado.

Além disso, Lakatos e Marconi (2010) destacam que o comprometimento dos participantes com o instrumento aplicado, aliado ao cuidado na execução do questionário, contribui para o rigor metodológico e a credibilidade do estudo. Uma adesão ampla como esta também sinaliza que o tema investigado possui relevância real para os profissionais envolvidos, despertando interesse e reflexão sobre suas práticas e contextos de atuação.

Quando questionados sobre a formação acadêmica, observou-se, entre os 35 Inspectores Escolares participantes, uma diversidade significativa nas áreas de graduação e pós-graduação. Na formação inicial, a maioria possui licenciatura em áreas distintas da Pedagogia (19), enquanto dez são graduados em Pedagogia e seis indicaram outros cursos de nível superior (Gráfico 1).

Essa heterogeneidade de formações evidencia que boa parte dos IE da SRE/Divinópolis ingressou na inspeção escolar a partir de trajetórias profissionais variadas, muitas delas oriundas de áreas específicas do conhecimento. Tal característica pode ampliar o repertório técnico e analítico desses profissionais, favorecendo uma visão mais interdisciplinar sobre a dinâmica escolar e os processos de gestão. O perfil acadêmico identificado revela, ao mesmo tempo, a riqueza de experiências trazidas pelos profissionais e o desafio de promover alinhamento conceitual e prático entre diferentes formações, de modo a fortalecer a atuação dos inspetores escolares na implementação de políticas educacionais como o PJJF.

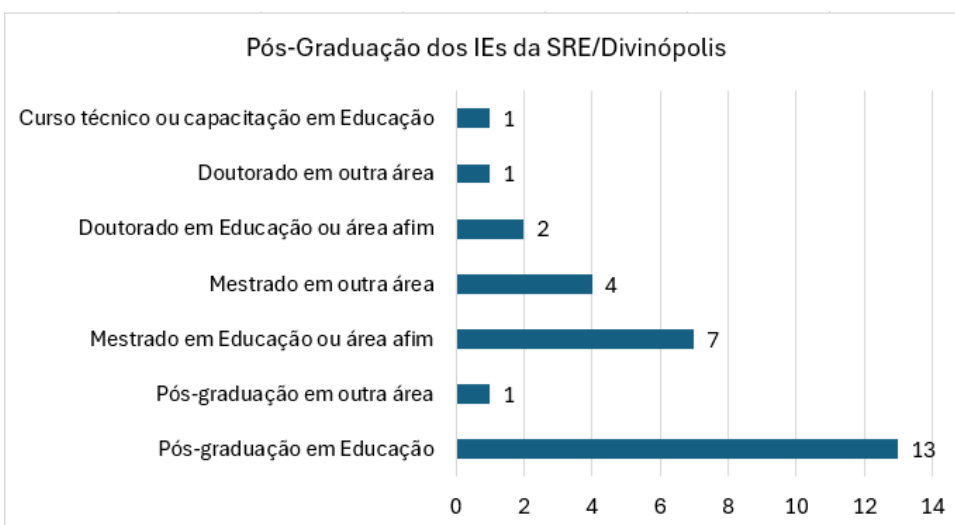
Gráfico 1: Qual a sua formação acadêmica? Graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na pós-graduação, treze inspetores possuem especialização na área da Educação, enquanto um declarou possuir pós-graduação em outra área. Além disso, sete possuem mestrado em Educação ou área afim, quatro têm mestrado em outras áreas, dois indicaram doutorado em Educação ou área correlata e um possui doutorado em outro campo do conhecimento (Gráfico 2). Esses dados demonstram um investimento expressivo na formação continuada, evidenciando o compromisso dos inspetores com o aprimoramento profissional e a qualificação acadêmica necessária ao exercício da função.

Gráfico 2: Qual a sua formação acadêmica? Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação à formação acadêmica dos IE em Minas Gerais, observa-se uma diversidade de formações, com predominância de graduados em áreas distintas da Pedagogia, seguida por pós-graduação em Educação. Essa composição indica que, embora nem todos os IE possuam formação específica em Pedagogia, há valorização da qualificação acadêmica e da formação continuada para o desempenho da função. A presença de profissionais com cursos de pós-graduação demonstra compromisso com a atualização e aprofundamento dos conhecimentos educacionais, enquanto a diversidade de formações contribui para uma atuação mais ampla e enriquecida na inspeção escolar, possibilitando diferentes perspectivas na análise e melhoria da qualidade educacional (Lima Júnior, 2022).

Aos 35 IE foi perguntado: Qual a sua situação funcional? Do total de respondentes, vinte e sete são servidores efetivos e 8 atuam como convocados. Esse resultado demonstra a predominância de profissionais efetivos na função, mas também indica certa rotatividade no quadro de inspetores, possivelmente relacionada ao exercício de suplências temporárias ou ao preenchimento de vagas decorrentes de licenças, férias ou outros afastamentos dos titulares efetivos.

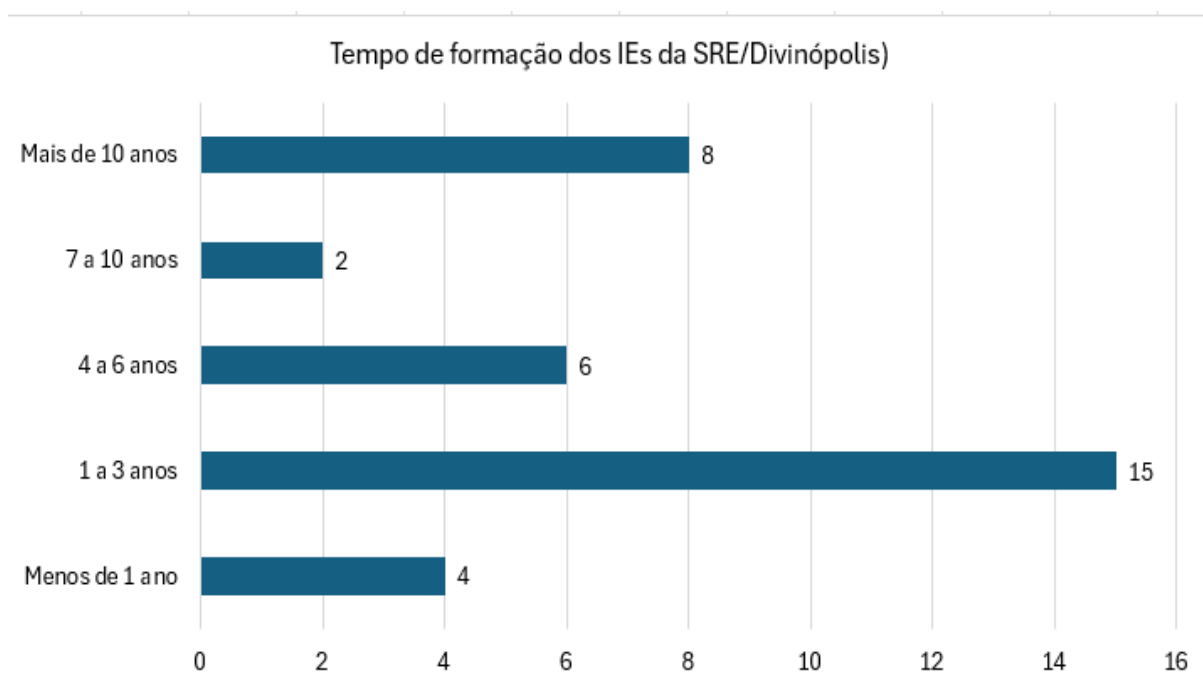
Em Minas Gerais, a convocação temporária para o cargo de IE é regulamentada por resoluções específicas da SEE/MG, a exemplo da Resolução SEE nº 5.085/2024. Essas normativas estabelecem critérios objetivos para a inscrição em cadastro de reserva e para o exercício da função em caráter temporário no Quadro do Magistério, incluindo exigência de formação acadêmica compatível, comprovação de experiência profissional prévia e observância da ordem de classificação no cadastro de reserva (Minas Gerais, 2024).

O fato de a função de IE estar contemplada nessas resoluções evidencia que a presença de servidores convocados — como ocorre na jurisdição da SRE/Divinópolis — não se trata de uma prática pontual, mas de um procedimento institucionalizado, legitimado pela SEE/MG, destinado a suprir necessidades ocasionais geradas por afastamentos dos titulares efetivos, seja por licenças, férias ou outros motivos previstos em lei (Minas Gerais, 2023a; 2023b).

Referente à questão: Há quanto tempo você atua como inspetor(a) escolar na SRE/Divinópolis?, com base nos dados apresentados no Gráfico 3, observa-se que a maior parte dos IE (quinze) atua entre um e três anos na função, indicando uma presença significativa de profissionais com experiência recente na área. Verifica-se que oito IE relataram exercer o cargo há mais de dez anos, e somados aos dois que

estão entre sete e dez anos de atuação, demonstra-se a existência de um grupo com trajetória consolidada na inspeção escolar. Seis profissionais possuem entre quatro e seis anos de experiência. Esses resultados evidenciam uma composição equilibrada entre profissionais experientes e novos servidores, o que pode favorecer a troca de saberes e o fortalecimento das práticas de acompanhamento e gestão educacional. Esse perfil evidencia a coexistência de IE experientes e de outros em início de carreira, situação que, conforme Huberman (1995), é comum às instituições escolares, em que convivem diferentes fases de desenvolvimento profissional.

Gráfico 3: Há quanto tempo você atua como IE na SRE/Divinópolis?



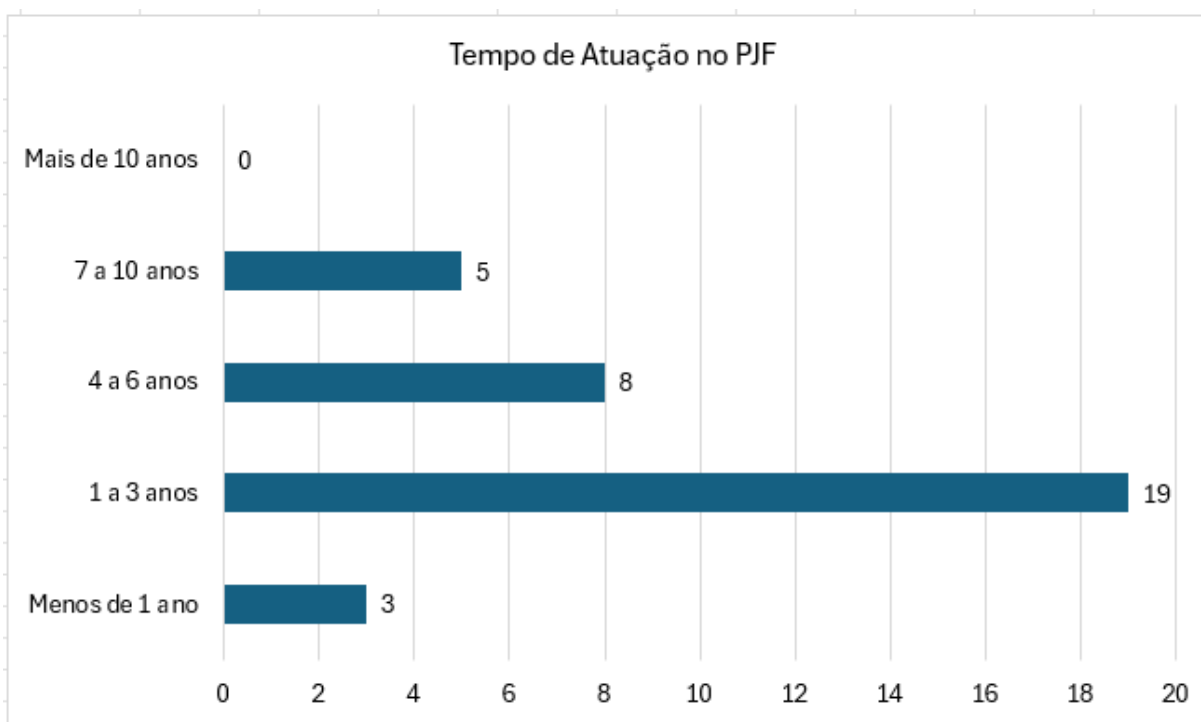
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa diversidade pode representar tanto um desafio quanto uma oportunidade. Por um lado, a presença de IE em início de carreira demanda maior investimento em formação continuada, aspecto defendido por Imbernón (2016) como condição para assegurar qualidade e consistência na atuação. Por outro lado, os profissionais mais antigos podem contribuir com processos de socialização e tutoria, favorecendo a troca de saberes da experiência, conforme apontam Tardif (2014) e Nóvoa (1995). Nesse sentido, o perfil identificado reforça a necessidade de políticas que valorizem a experiência acumulada, mas que, ao mesmo tempo, garantam suporte aos que ingressam na função, assegurando maior uniformidade na implementação e no

monitoramento das políticas educacionais.

Os dados referentes ao tempo de atuação dos IE especificamente no âmbito do PJF indicam que a maioria dos participantes (19) possui experiência entre um e três anos no acompanhamento do programa, enquanto 8 atuam entre quatro e seis anos, cinco entre sete e dez anos e três há menos de um ano (Gráfico 4). Esse perfil revela que grande parte dos IE esteve diretamente envolvido com os ciclos mais recentes do programa, o que confere atualidade às percepções coletadas. Por outro lado, a menor presença de IE com trajetória mais longa sugere que as memórias e interpretações sobre a fase inicial de implementação são menos representadas, prevalecendo falas ligadas ao estágio de consolidação.

Gráfico 4: Há quanto tempo você atua como IE no PJF?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse resultado é significativo para o estudo porque permite compreender que as análises apresentadas pelos participantes refletem prioritariamente a vivência recente do PJF, marcada pela reconfiguração do CdG e pelos ajustes realizados pela SEE/MG em parceria com o IU. Em termos metodológicos, esse perfil reforça a pertinência da pesquisa, uma vez que os IE participantes lidaram diretamente com os desafios mais atuais de implementação e monitoramento, oferecendo subsídios

consistentes para a elaboração do plano de ação.

Os dados apresentados sobre o perfil e a trajetória profissional dos Inspectores Escolares (IE) da SRE/Divinópolis revelam um quadro diversificado, tanto em termos de formação quanto de tempo de atuação na função e no acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJF). Essa diversidade expressa um corpo profissional com níveis distintos de experiência e percursos formativos variados, o que enriquece a prática da inspeção escolar, mas também evidencia desafios para a consolidação de uma atuação homogênea e articulada frente às demandas do programa.

A predominância de IE com formação superior e pós-graduação demonstra um compromisso com a qualificação profissional e com a formação continuada, aspectos que, conforme Imbernón (2016), são fundamentais para o desenvolvimento de competências voltadas à mediação pedagógica e à análise de políticas educacionais. Por outro lado, a heterogeneidade nas áreas de formação e o tempo desigual de atuação sugerem a necessidade de estratégias de formação específicas para garantir coerência e unidade na aplicação dos instrumentos e protocolos do PJF.

O tempo de atuação dos IE — tanto na função quanto no programa — reforça a coexistência de profissionais experientes e iniciantes, o que, segundo Huberman (1995) e Tardif (2014), é característico dos ciclos de desenvolvimento da carreira docente e pode favorecer processos de socialização profissional. Essa composição torna-se relevante para a pesquisa, pois ajuda a compreender como diferentes níveis de experiência influenciam a interpretação e a execução das ações de acompanhamento e monitoramento do PJF.

No conjunto, essas informações dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa ao revelar um grupo de inspetores com formações diversificadas, tempos distintos de atuação e forte engajamento institucional. Os dados permitem compreender fatores que interferem na atuação do IE (objetivo geral), como a influência da experiência profissional, da formação acadêmica e da estabilidade funcional sobre o desempenho no PJF. Além disso, o perfil identificado fornece subsídios para analisar os desafios enfrentados pelos IE — especialmente a necessidade de formação continuada específica e de maior integração entre profissionais experientes e iniciantes — e fundamenta a proposição de estratégias práticas que possam aprimorar sua atuação na implementação do PJF. Assim, a caracterização do grupo pesquisado não apenas reforça a confiabilidade e representatividade dos dados coletados, mas também constitui a base empírica para

as análises e propostas que serão desenvolvidas nas seções seguintes do estudo.

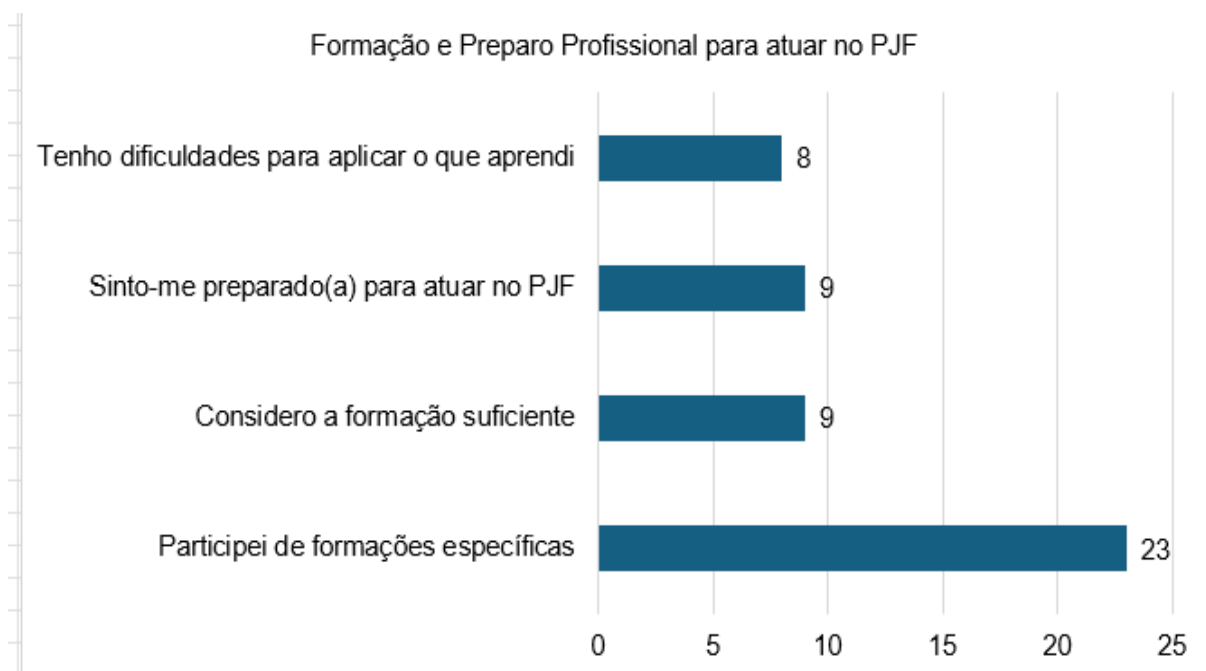
### 3.4.2 Formação e Preparo Profissional para a atuação no PJF/CdG

A implementação do PJF, articulada ao CdG, demanda um conjunto específico de competências e habilidades por parte dos profissionais envolvidos na gestão escolar. Nesse contexto, a formação e o preparo profissional constituem elementos centrais para garantir que gestores, coordenadores e equipes pedagógicas possam atuar de forma eficaz, alinhando as práticas escolares às diretrizes do programa e aos objetivos de melhoria da qualidade educacional (Balduino, 2019; Henriques; Bittar; Carvalho, 2020).

O PJF/CdG busca, por meio de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, fortalecer o desenvolvimento técnico e estratégico dos profissionais da educação, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de uma cultura de gestão orientada por resultados, uso de indicadores e planejamento pedagógico integrado (Instituto Unibanco, 2020; Henriques; Carvalho; Barros, 2020). Nesse sentido, a formação profissional deixa de ser apenas um requisito formal, tornando-se um instrumento de transformação da prática escolar e de promoção da equidade no acesso e na qualidade da educação, conforme destacam Araújo (2020) e Brito (2022) ao analisarem a atuação do PJF no contexto do ensino médio.

Em relação à preparação para atuar no PJF, observou-se que, dos 35 IE participantes, 23 relataram ter participado de formações específicas, nove consideram a formação suficiente, nove sentem-se preparados para atuar no programa e oito apontaram dificuldades na aplicação do que aprenderam, totalizando 49 respostas. Nesta questão, os respondentes puderam marcar mais de uma opção, por isso o número de respostas é superior ao de participantes. O quantitativo de respondentes é o mesmo da seção anterior, sem registro de abstenções significativas, uma vez que todos os 35 IE forneceram respostas para pelo menos uma das opções.

Gráfico 5: Em relação à sua preparação para atuar no PJJ, assinale: (Você pode marcar mais de uma opção)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora a maioria tenha acesso a formações específicas, nem todos se sentem suficientemente preparados para atuar na prática. Essa constatação aproxima-se dos achados de Oliveira (2021), que também identificou limitações na formação acadêmica e continuada dos IE em outra SRE de Minas Gerais, apontando uma lacuna entre os processos formativos e as demandas reais do exercício profissional.

No presente estudo, ainda que parte dos profissionais se reconheça preparada para atuar no PJJ, prevalece uma percepção de insuficiência. Essa constatação reforça a crítica de Oliveira (2021) sobre o distanciamento entre teoria e prática na formação inicial e continuada, evidenciado na dificuldade de aplicar os conteúdos aprendidos, como relatado por 22,9% dos IE de Divinópolis. Segundo o autor, muitos profissionais sentem-se preparados em termos teóricos e acreditam possuir o conhecimento necessário, mas reconhecem que a efetiva compreensão e segurança no exercício da função só se consolidam com a vivência prática no cargo.

A principal implicação desses achados é a necessidade de que as capacitações sejam cada vez mais contextualizadas, práticas e articuladas ao cotidiano da inspeção escolar, acompanhadas de momentos de troca entre pares<sup>40</sup>, de modo que a

<sup>40</sup> A expressão “troca entre pares” designa situações de partilha de experiências e práticas entre

experiência profissional e o aprendizado coletivo se consolidem como elementos centrais da formação em serviço. Para Imbernón (2010), a formação docente ganha sentido quando se ancora na colaboração e no diálogo entre colegas, permitindo que a prática compartilhada se torne fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Considerando os resultados apresentados na pesquisa com os IE da SRE/Divinópolis, eles também convergem com o estudo de Brito (2022), que ao analisar a implementação das formações vinculadas ao PJJ, evidenciou que, embora os supervisores — função hoje atribuída aos IE — tenham sido designados como peças-chave no acompanhamento das escolas, nem sempre receberam a formação necessária para desempenhar tal papel.

Brito (2022) ainda destaca que as capacitações, em muitos casos, eram obrigatórias e seguiam um modelo gerencialista, voltado para a lógica da gestão por resultados, o que gerava sobrecarga e dificuldades de aplicação prática no cotidiano escolar. Esse cenário também foi identificado nas pesquisas realizadas pelo autor<sup>41</sup>, que apontam não apenas a imposição das formações, mas também sua limitação em atender às necessidades reais do trabalho pedagógico, reforçando a distância entre a proposta formativa e as condições efetivas de atuação nas escolas.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa — em que apenas 25,7% dos IE se consideram suficientemente preparados e 22,9% relatam dificuldades em aplicar o que foi aprendido — reiteram a fragilidade estrutural do processo formativo e confirmam a necessidade de repensar a formação continuada no âmbito do PJJ/CdG, de modo a articular melhor teoria e prática e a considerar as especificidades da função inspetora.

Pode-se considerar que embora parte significativa dos participantes relate ter participado de formações específicas, emergem percepções de insuficiência na preparação ou dificuldade em aplicar os conhecimentos adquiridos na prática cotidiana. Estudos anteriores (Carvalho, 2020; Mainardes, 2006) apontam que políticas públicas educacionais frequentemente enfrentam barreiras quando não acompanham a implementação com formações contínuas, contextualizadas e

---

profissionais de mesma área ou função, promovendo aprendizagem colaborativa e fortalecimento da atuação no cotidiano de trabalho.

<sup>41</sup> Leitura complementar: Na pesquisa de Brito (2022) esses achados podem ser encontrados nos estudos: Mofacto, 2019; Camargo, 2020; Costa, 2020; Monteiro, 2020; Franzini, 2021; Balduino, 2021; Rodrigues, 2021; Sandri, 2021; Ribeiro, 2021; Alves, 2021; Maia, 2021; Guido, 2021; Carvalho, 2021.

orientadas para a prática. Nesse sentido, o *déficit* formativo limita a capacidade de atuação dos IE como mediadores entre as diretrizes institucionais e a realidade escolar no contexto do PJF.

### 3.4.3. Atribuições e função

Os IE, desde a implantação do PJF em Minas Gerais, passam a lidar com atribuições que extrapolam o escopo tradicional de suas funções, englobando atividades de monitoramento pedagógico, acompanhamento de indicadores de desempenho e execução de protocolos específicos do programa (Veloso, 2024; Lima Júnior, 2022; SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021). Se antes sua atuação se concentrava majoritariamente em dimensões normativas, administrativas e de supervisão do cumprimento da legislação educacional, com o PJF estes profissionais são convocados a assumir um papel ampliado, que envolve leitura de evidências, orientação para resultados, mediação de processos pedagógicos e articulação entre escola e instâncias regionais.

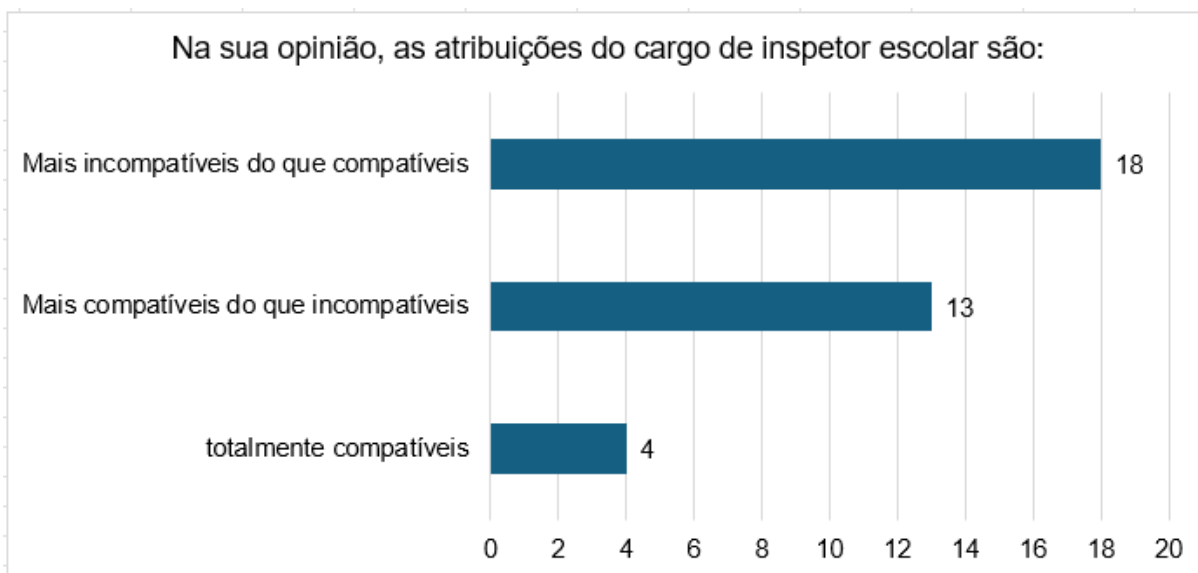
Embora a formação profissional e continuada desses agentes seja fundamental para a qualidade da gestão escolar, há uma lacuna expressiva entre as demandas formuladas pelo PJF e a preparação efetivamente oferecida aos IE, o que gera tensões entre a prática cotidiana e as responsabilidades institucionais (Brito, 2022; Oliveira, 2021). Esse descompasso torna-se ainda mais evidente quando se observa que o PJF opera segundo uma lógica de política pública orientada por resultados, com forte ênfase em monitoramento, governança e cumprimento de metas.

No contexto da abordagem do ciclo de políticas de Ball, interpretada por Mainardes (2006), essa situação pode ser compreendida como resultado das complexas relações entre os diferentes contextos de formulação, interpretação e implementação. No contexto da influência e da produção do texto da política, o PJF é elaborado com base em princípios de gestão baseada em evidências e racionalidade gerencial; entretanto, no contexto da prática — onde os IE atuam — esses princípios são reinterpretados, negociados e, por vezes, limitados pelas condições reais de trabalho, pelas trajetórias formativas e pela cultura profissional consolidada nas escolas e SRE. Assim, os IE tornam-se sujeitos centrais no processo de recontextualização da política, mediando entre prescrições oficiais e possibilidades concretas de ação.

Por esse motivo, foi questionado aos IE da SRE/Divinópolis sobre sua formação e preparo para atuar no PJJ e sobre como, na prática, percebem as demandas do programa em articulação com as demais atribuições do cargo de inspeção escolar. Essa análise permite compreender não apenas o nível de adequação formativa desses profissionais, mas também como eles vivenciam e reinterpretam o PJJ em seus cotidianos, contribuindo para a compreensão da política em sua dimensão vivida, conforme propõe Mainardes (2006).

O resultado no Gráfico 6 refere-se a resposta da questão: Na sua opinião, as atribuições do cargo de IE são? Observa-se uma percepção de descompasso entre as atribuições do inspetor e as demandas do programa. Dos 35 respondentes, 18 consideram que há predomínio de incompatibilidades, 13 mais compatíveis do que incompatíveis, enquanto quatro entendem que há compatibilidade plena. Isso indica que, embora parte dos IE identifique pontos de aproximação — possivelmente relacionados ao acompanhamento pedagógico e ao monitoramento —, a maior parcela percebe que o PJJ demanda práticas que não correspondem à natureza do seu trabalho.

Gráfico 6: Na sua opinião, as atribuições do cargo de IE são:



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

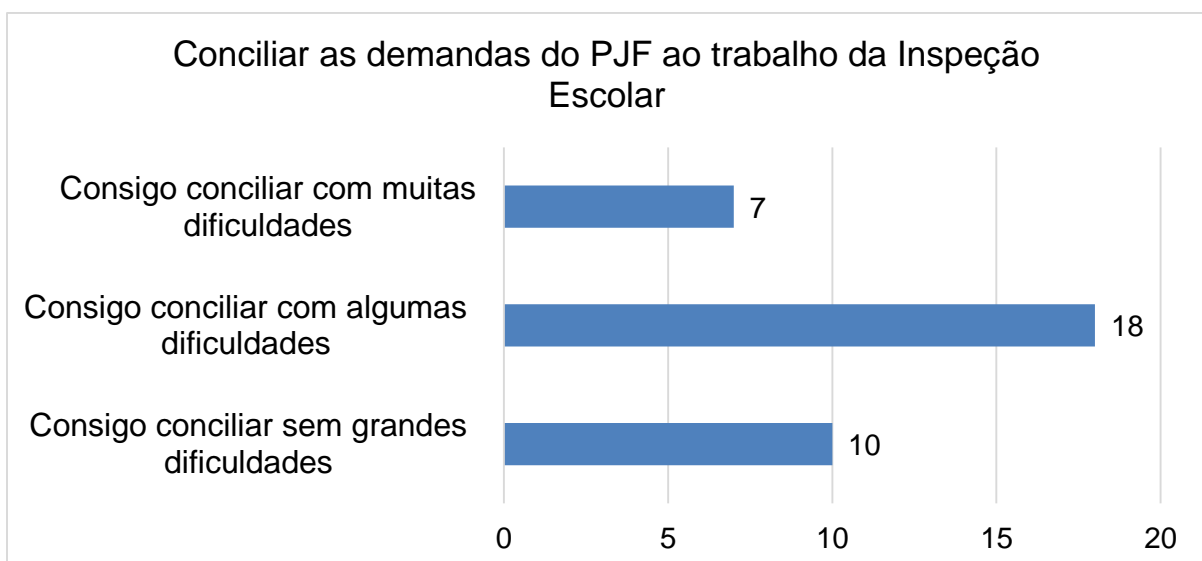
Pelos resultados e pela pesquisa de Oliveira (2021), evidencia-se que a formação recebida pelos IE, seja ela acadêmica ou específica para o PJJ, não tem sido suficiente para assegurar plena segurança no exercício da função. O que indica que nem sempre há compatibilidade entre a formação – preparo para a função com a

realidade prática.

Brito (2022) destaca a sobreposição de funções e a transferência de responsabilidades gerenciais aos supervisores/ IE sem a devida adequação do processo formativo. Além disso, confirma o que Oliveira (2021) já havia apontado em outra SRE: a existência de uma lacuna entre o desenho institucional do PJF e a prática cotidiana da inspeção escolar, gerando tensão entre o que é prescrito e o que é viável executar.

Em seguida foi perguntado: Como tem sido, para você, conciliar as demandas do Programa Jovem de Futuro (PJF) com as demais atribuições da inspeção escolar? Os resultados, conforme Gráfico 7 indicam que há diferentes níveis de compatibilidade percebida entre as atribuições do PJF e as demandas regulares da inspeção escolar. O grupo mais favorável, formado por dez IE, considera possível conciliar as atividades, ainda que reconheça a existência de alguns obstáculos. A maioria, composta por 18 IE, aponta enfrentar certas dificuldades, sugerindo que o acúmulo de funções pode gerar sobrecarga, mas não inviabiliza o desenvolvimento das tarefas. Já os sete outros respondentes relatam muitas dificuldades e representam o segmento mais crítico, sinalizando que, para parte dos profissionais, a participação no PJF tende a impactar de forma mais intensa o cumprimento das atribuições legais da função.

Gráfico 7: Como tem sido, para você, conciliar as demandas do Programa Jovem de Futuro (PJF) com as demais atribuições da inspeção escolar?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse dado reforça o que Brito (2022) já apontava sobre a fragilidade estrutural da função no contexto do PJJ/CdG: o programa transfere responsabilidades adicionais aos IE sem a devida reconfiguração de suas funções ou condições de trabalho. Além disso, dialoga com Oliveira (2021), que em outra SRE mineira também constatou tensões entre as atividades de rotina e as demandas impostas pelo PJJ.

No que se refere à conciliação entre as demandas específicas do PJJ e as demais atribuições do cargo, os dados indicam percepções distintas entre os inspetores quanto ao grau de compatibilidade entre essas funções. Embora o questionário não aprofunde as causas dessas percepções, é possível relacionar esse resultado à literatura que discute os desafios de implementação de programas educacionais em redes públicas. Peroni e Caetano (2015) destacam que a introdução de novas políticas e programas tende a tensionar os papéis institucionais e a exigir redefinições de atribuições, especialmente quando não há delimitação clara das responsabilidades dos diferentes atores. Assim, a diversidade de respostas pode refletir tais tensões e indicar a necessidade de maior clareza e equilíbrio na distribuição das tarefas entre as demandas regulares da inspeção escolar e as ações vinculadas ao PJJ.

#### 3.4.4 Desafios

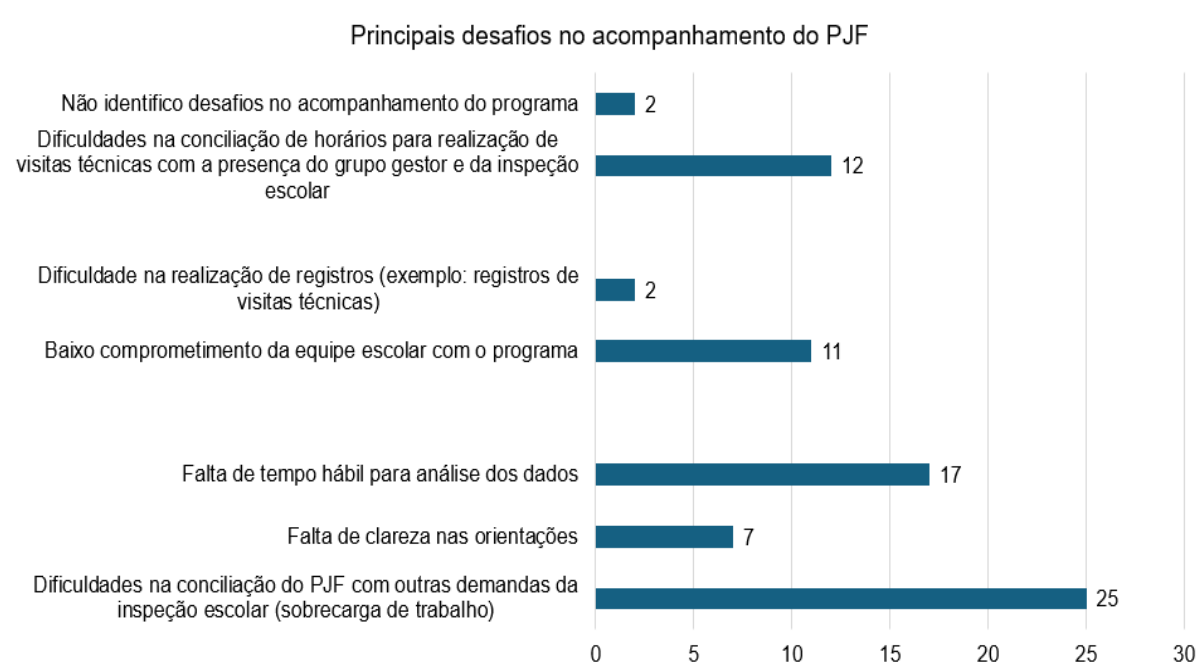
O acompanhamento do PJJ pelos IE constitui uma dimensão estratégica para a efetivação das ações propostas e para a consolidação da política pública implementada em Minas Gerais em regime de cooperação com o IU (Henriques; Bittar; Carvalho, 2020; Ceccon; Monteiro, 2023). Nesse contexto, compreender os desafios enfrentados pelos IE permite analisar tanto as condições objetivas de trabalho da inspeção escolar quanto as tensões que emergem da interface entre políticas educacionais e as práticas de gestão no âmbito da escola (Araújo, 2019; Balduino, 2019).

A literatura já aponta que a introdução de modelos de gestão externa, como o PJJ, frequentemente exige novas competências administrativas, intensificação do trabalho e uso de ferramentas de monitoramento, fatores que impactam diretamente o cotidiano dos IE (Peroni; Caetano, 2015; Lima Júnior, 2022; Oliveira, 2021). Assim, a análise das respostas dos IE da SRE/Divinópolis permite identificar limites e possibilidades da atuação desse profissional frente às demandas do programa.

Os dados apresentados no Gráfico 8 sintetizam as respostas dos 35 inspetores escolares da SRE/Divinópolis acerca dos principais desafios no acompanhamento do PJJ, em uma questão de múltipla escolha, resultando em 76 marcações. Verifica-se que o maior número de indicações recaiu sobre a alternativa “Dificuldades na conciliação do PJJ com outras demandas da inspeção escolar (sobrecarga de trabalho)”, assinalada por 25 respondentes. Em seguida, destacam-se a “falta de tempo hábil para análise dos dados”, mencionada por 17, e a “dificuldade na conciliação de horários para realização de visitas técnicas com a presença do grupo gestor e da inspeção escolar”, apontada por 12.

Outros aspectos também relevantes foram o “baixo comprometimento da equipe escolar com o programa”, citado por onze participantes, e a “falta de clareza nas orientações”, indicada por sete. Já as alternativas “dificuldade na realização de registros” e “não identifico desafios no acompanhamento do programa” obtiveram menor frequência, com apenas duas respostas cada.

Gráfico 8: Quais são, para você, os principais desafios no acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJJ)?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os resultados evidenciam que a sobrecarga de trabalho aparece como o principal obstáculo, reafirmando o que já se verifica em estudos sobre a atuação do

IE, em que a multiplicidade de atribuições compromete a efetividade do acompanhamento pedagógico (Oliveira, 2021; Velos, 2024). Essa dificuldade está relacionada ao que Tardif (2014) denomina de “condições de exercício da profissão”, onde o acúmulo de tarefas administrativas tende a reduzir o tempo dedicado à análise crítica e pedagógica dos processos escolares.

A falta de tempo hábil para análise dos dados e a necessidade de conciliar visitas técnicas revelam outro ponto de tensão: a implementação de uma política educacional fortemente pautada em indicadores de desempenho, sem, contudo, oferecer condições objetivas para que os profissionais possam realizar uma leitura qualificada dos mesmos (Nunes, 2024; Cardoso, 2024). Como aponta Carvalho (2020), a lógica de planilhamento e controle intensifica demandas burocráticas, podendo esvaziar o caráter pedagógico do trabalho.

A percepção de baixo comprometimento da equipe escolar com o programa também merece atenção, pois indica que a adesão das escolas ao PJJ não é homogênea e que sua execução pode encontrar resistências internas, como já discutido por Brito (2022) e Moraes e Silva (2016). Nesse sentido, Nóvoa (1995) e Imbernón (2016) destacam que a efetividade de uma política educacional depende de processos de formação e de engajamento coletivo, o que exige maior investimento em diálogo e corresponsabilização das equipes escolares.

Por fim, a falta de clareza nas orientações demonstra que, apesar dos protocolos e materiais técnicos produzidos pelo IU (SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021; Instituto Unibanco, 2023a), ainda há ruídos na comunicação e fragilidades no suporte dado aos IE, o que reforça a necessidade de aprimorar os mecanismos de formação continuada e acompanhamento em rede.

Assim, os dados corroboram a literatura crítica sobre o PJJ ao indicar que, embora o programa represente uma tentativa de modernização da gestão escolar, sua implementação enfrenta limites estruturais e práticos que recaem diretamente sobre a atuação dos IE.

#### **3.4.5 Práticas de Acompanhamento**

As VT constituem uma das principais estratégias de monitoramento no acompanhamento do PJJ, pois permitem ao IE observar *in loco* o andamento da implementação, identificar dificuldades e orientar as equipes escolares (SEE/MG;

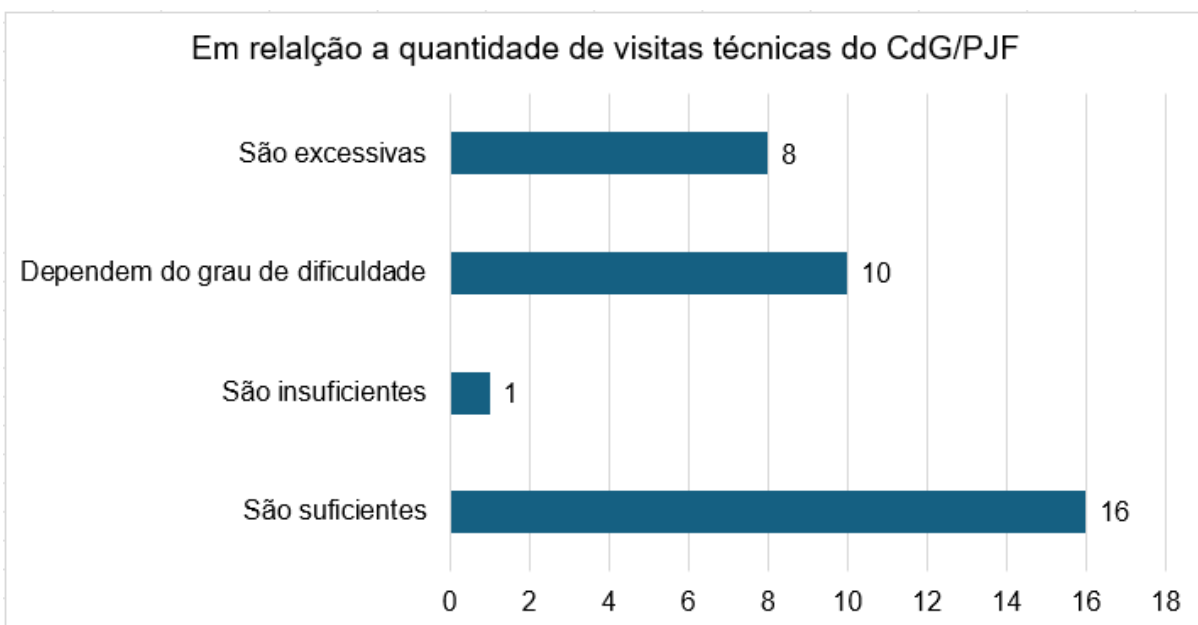
Instituto Unibanco, 2021). No entanto, a definição da periodicidade e do número de visitas previstas em cada ciclo do CdG é um ponto sensível, que envolve tanto as condições de trabalho da inspeção escolar quanto as demandas de acompanhamento exigidas pelo programa (Veloso, 2024; Lima Júnior, 2022).

A literatura destaca que a eficácia de políticas educacionais de larga escala depende de mecanismos de acompanhamento que sejam suficientemente flexíveis para atender à diversidade das escolas, mas que, ao mesmo tempo, não sobrecarreguem os profissionais responsáveis por sua execução (Carvalho, 2020; Ceccon; Monteiro, 2023). Diante disso, a análise das percepções dos IE da SRE/Divinópolis contribui para compreender como esses profissionais avaliam a suficiência ou não do número de visitas técnicas previstas no PJJF.

Na perspectiva do ciclo de políticas discutido por Mainardes (2006), as práticas de acompanhamento previstas pelo PJJF evidenciam o processo de recontextualização que ocorre entre o texto da política e sua realização no cotidiano escolar. Embora as visitas técnicas sejam prescritas como mecanismo estruturado de monitoramento, sua efetivação depende das condições reais de trabalho, das interpretações dos IE e das demandas específicas de cada escola. Assim, o que se observa é que a periodicidade e o sentido dessas visitas não são simplesmente aplicados de forma linear: eles são reinterpretados, negociados e ajustados no contexto da prática, revelando tensões entre a intenção gerencial do programa e as possibilidades concretas de execução. Essa dinâmica confirma a ideia de que políticas públicas não são transpostas mecanicamente para a realidade, mas ganham novos contornos à medida que os atores as colocam em ação.

O Gráfico 9 apresenta as respostas de 35 inspetores escolares em relação à quantidade de visitas técnicas previstas em cada ciclo do CdG. A maior parte dos participantes, 16 respostas, considera que o número de visitas é suficiente para o acompanhamento PJJF. Outros dez participantes avaliam que a frequência deve depender do grau de dificuldade encontrado na escola, o que sugere a necessidade de flexibilização. Já oito respondentes entendem que o número de visitas previstas é excessivo, indicando percepção de sobrecarga. Enfim, de todos apenas um considerou as visitas insuficientes, defendendo a padronização mínima de duas por etapa de cada ciclo.

Gráfico 9: Em relação à quantidade de visitas técnicas previstas em cada ciclo do Circuito de Gestão para acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJF):



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os resultados revelam que, embora a maioria perceba como adequada a quantidade de visitas definidas pelo PJF, uma parcela significativa (mais de 50% somando os que consideram excessivas ou dependentes do contexto) aponta que a padronização nem sempre atende às especificidades das escolas. Esse dado dialoga com as análises de Mainardes (2006) sobre o ciclo de políticas, ao indicar que a implementação local pode gerar interpretações e ajustes que diferem da formulação central.

A percepção de que o número de visitas é excessivo relaciona-se à sobrecarga já destacada em outras dimensões da pesquisa (Oliveira, 2021; Veloso, 2024), uma vez que a intensificação de atribuições compromete o equilíbrio entre as funções administrativas e pedagógicas do IE (Tardif, 2014). Além disso, como salientam Brito (2022) e Nunes (2024), a pressão por acompanhamento constante e a lógica de monitoramento podem ser percebidas mais como mecanismos de controle do que como estratégias de apoio às escolas.

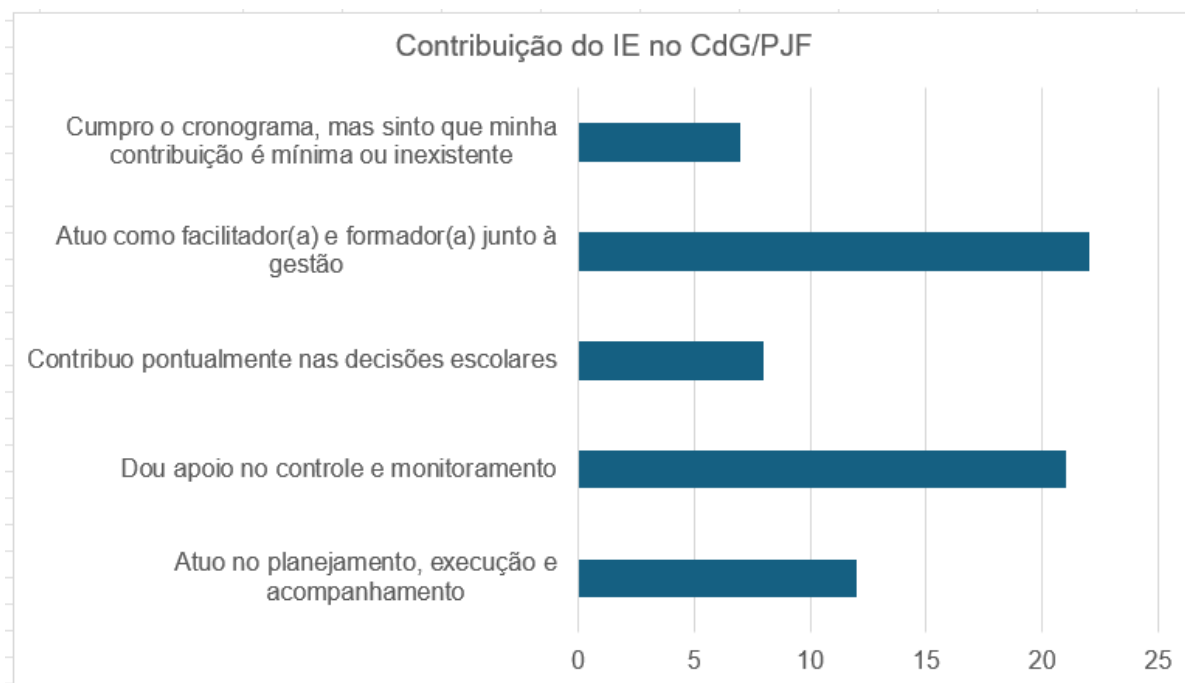
Por outro lado, o grupo que defende a adequação do número de visitas pode estar refletindo a aderência ao modelo de gestão proposto pelo IU, que aposta na periodicidade das visitas como instrumento de avanço contínuo (Henriques; Bento; Carvalho, 2021). Já a parcela que considera necessário ajustar a frequência às

dificuldades específicas das escolas indica uma visão mais contextualizada e próxima da realidade cotidiana das unidades, alinhada ao que Nóvoa (1995) e Imbernón (2016) apontam como fundamental na gestão e na formação: a valorização da singularidade das práticas e contextos educativos.

Pode-se considerar, portanto, pelos dados encontrados que os mesmos sugerem que, embora o desenho do programa preveja uma padronização das visitas técnicas, há uma demanda dos IE por maior flexibilidade e contextualização, de modo a equilibrar as exigências do PJJ com as condições objetivas de trabalho e as especificidades das escolas acompanhadas.

O Gráfico 10 apresenta as respostas de 35 integrantes escolares sobre a forma como se percebem em sua contribuição para o CdG/PJJ, sendo possível assinalar mais de uma alternativa. Ao todo, foram registradas 70 marcações, o que indica a multiplicidade de papéis desempenhados pelos participantes no desenvolvimento das ações do programa.

Gráfico 10: Sobre sua contribuição no Programa Jovem de Futuro (PJJ), como você se enxerga em cada uma das áreas abaixo? Pode marcar mais de uma opção



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A opção mais assinalada foi “*Atuo como facilitador(a) e formador(a) junto à gestão*”, com 22 respostas, seguida por “*Dou apoio no controle e monitoramento*”, com

21 marcações. Essas duas alternativas revelam uma atuação expressiva dos participantes em funções de liderança e acompanhamento das metas e indicadores. Em seguida, doze respondentes afirmaram atuar no planejamento, execução e acompanhamento das ações, demonstrando envolvimento direto nas etapas operacionais do programa. Oito participantes informaram contribuir pontualmente nas decisões escolares, e sete relataram cumprir o cronograma, mas com percepção de contribuição mínima ou inexistente. Esses últimos resultados sugerem que, embora a maioria se perceba como parte ativa da gestão e monitoramento do PJJ, ainda há um grupo que se sente menos integrado ou com menor protagonismo nas ações desenvolvidas.

Esse resultado evidencia um alinhamento direto com a lógica de funcionamento do PJJ, que centraliza suas estratégias justamente no acompanhamento sistemático, na mediação de processos e na atuação formativa da gestão escolar (Henriques; Bittar; Carvalho, 2020; Instituto Unibanco, 2022). As práticas de monitoramento e facilitação reveladas nos dados correspondem ao que Araújo (2019, 2020) define como a incorporação de mecanismos empresariais de gestão, nos quais o acompanhamento constante é visto como um eixo para garantir a eficiência e o cumprimento de metas.

Balduino (2019, 2020) ressalta que o PJJ se apresenta como uma “tecnologia educacional do terceiro setor”, na qual o papel dos IE é reposicionado: de fiscais da legalidade, passam a ser gestores de processos voltados à melhoria de indicadores. Essa perspectiva, entretanto, não é neutra, pois, como destacam Pereira, Cossetin e Garcia (2023), tal modelo de acompanhamento implica reconfigurações na autonomia pedagógica das escolas.

No contexto mineiro, Brito (2022) e Nunes (2024) reforçam que a ênfase no acompanhamento e na facilitação traduz uma lógica de responsabilização e de monitoramento em larga escala, compatível com a “teoria da mudança” proposta pelo IU (Henriques; Bento; Carvalho, 2021). Nesse cenário, o trabalho dos IE torna-se estratégico para assegurar a materialização das metas do programa, ampliando sua inserção nos processos pedagógicos, mas também reforçando mecanismos de controle sobre a prática escolar (Carvalho, 2020; Ceccon; Monteiro, 2023).

Além disso, ao relacionar esses dados com os estudos sobre a inspeção escolar, percebe-se que as funções assumidas no PJJ se aproximam de um perfil mais interventivo e formador. Para Lima Júnior (2022), a atuação do inspetor deve

articular acompanhamento pedagógico e normativo, buscando fortalecer a qualidade da gestão.

Veloso (2024) confirma que, durante a implementação do programa, os IE de Minas Gerais assumiram papel central de mediadores entre as diretrizes do IU e a realidade escolar. Por sua vez, Oliveira (2021) chama a atenção para as dificuldades enfrentadas na prática cotidiana da inspeção, o que indica que a ampliação de funções no PJJ também gera tensões e desafios para o exercício profissional.

Enfim, os dados do Gráfico 10 demonstram como a atuação relatada pelos IE corresponde ao redesenho de funções promovido pelo PJJ, evidenciando tanto oportunidades de formação e colaboração quanto tensões relacionadas à autonomia da gestão escolar.

### **3.4.6 Medidas de Apoio e Condições de Trabalho**

As condições de trabalho e o apoio institucional constituem elementos determinantes para a eficácia do acompanhamento escolar, especialmente em programas de larga escala como o PJJ. A literatura sobre o tema destaca que a sobrecarga de funções, a insuficiência de tempo para a preparação das visitas e a ausência de suporte técnico especializado são fatores que impactam diretamente o desempenho dos IE e a qualidade da mediação pedagógica (Veloso, 2024; Oliveira, 2021).

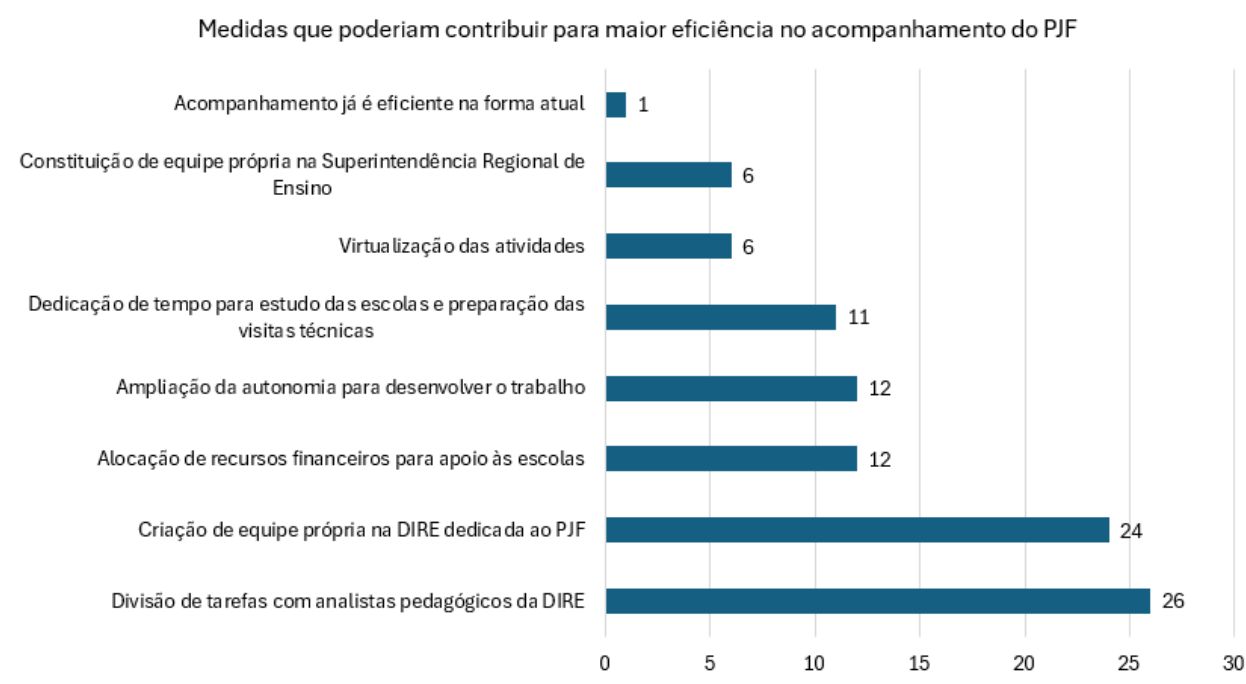
Assim, compreender as medidas sugeridas pelos próprios IE permite identificar estratégias de fortalecimento do trabalho de acompanhamento, bem como as tensões geradas pela ampliação de atribuições em um contexto marcado pela lógica de responsabilização (Araújo, 2019, 2020; Balduino, 2020).

Neste contexto, foi perguntado aos IE da SRE/Divinópolis sobre: Na sua experiência, quais medidas poderiam contribuir para maior eficiência no acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJJ)? Os 35 IE puderam marcar mais de uma opção, fato que justifica o total de 98 respostas, destacadas no Gráfico 11. A maioria, 26 participantes, apontaram a necessidade de divisão de tarefas com os analistas pedagógicos da diretoria educacional (DIRE), e 24 defenderam a criação de uma equipe própria na DIRE dedicada exclusivamente ao CdG/PJJ.

Outras medidas indicadas foram a alocação de recursos financeiros para apoio às escolas (doze respostas), a ampliação da autonomia para o desenvolvimento do

trabalho, também doze e a dedicação de tempo específico para estudo das escolas e preparação das visitas técnicas (onze respostas). A virtualização das atividades e a constituição de equipe própria na SRE/Divinópolis, tiveram seis marcações cada, revelando menor adesão dos participantes. Apenas um respondeu que o acompanhamento já é eficiente na forma atual.

Gráfico 11: Na sua experiência, quais medidas poderiam contribuir para maior eficiência no acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJF) (Você pode marcar mais de uma opção)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses resultados indicam que os inspetores escolares reconhecem a importância de apoio institucional e estrutural, além de melhores condições de tempo, equipe e recursos, como fatores essenciais para tornar o acompanhamento do PJF mais eficiente e articulado com as demandas reais das escolas.

As medidas destacadas refletem uma tensão central no PJF: a busca por maior eficiência no acompanhamento, sem, contudo, sobrecarregar o IE. Henriques, Bittar e Carvalho (2020) e Henriques, Bento e Carvalho (2021) mostram que o PJF foi concebido para depender fortemente do monitoramento, do planejamento de visitas técnicas e do uso de dados para tomada de decisão. Isso coloca os IE em posição estratégica, mas também amplia suas responsabilidades.

No caso de Minas Gerais, Brito (2022) e Nunes (2024) evidenciam que a lógica de responsabilização e de metas reforça a centralidade do inspetor como elo entre diretrizes externas e o cotidiano escolar, o que pode gerar tensões quanto à autonomia das escolas. Essa situação é confirmada por Veloso (2024), ao demonstrar que a atuação do inspetor durante a implementação do programa em Montes Claros exigiu uma reorganização profunda de sua rotina, incluindo maior tempo para reuniões e elaboração de relatórios.

Além disso, Oliveira (2021) aponta que as dificuldades enfrentadas no cotidiano da inspeção, como a escassez de tempo e a multiplicidade de demandas administrativas, limitam a função pedagógica prevista oficialmente (Minas Gerais, 2017; 2021). A reivindicação por equipes de apoio e divisão de tarefas, expressa pelos respondentes, dialoga diretamente com essa constatação.

Balduíno (2019, 2020) e Ceccon e Monteiro (2023) reforçam que o PJJ se apresenta como uma tecnologia educacional do terceiro setor, que introduz novos instrumentos de gestão e monitoramento, mas que só pode funcionar de forma plena quando há investimento em condições de trabalho e suporte técnico. Caso contrário, a sobreposição de responsabilidades compromete tanto o alcance das metas quanto a dimensão pedagógica da atuação dos IE.

Portanto, os dados revelam que, para além do cumprimento burocrático, os IE demandam condições concretas de trabalho que lhes permitam exercer um papel de mediação pedagógica efetiva. Isso reforça a necessidade de repensar a estrutura de apoio ao PJJ em Minas Gerais, equilibrando a exigência de monitoramento com a valorização profissional e a sustentabilidade do trabalho do inspetor.

### **3.4.7 Responsabilidade pelo Monitoramento**

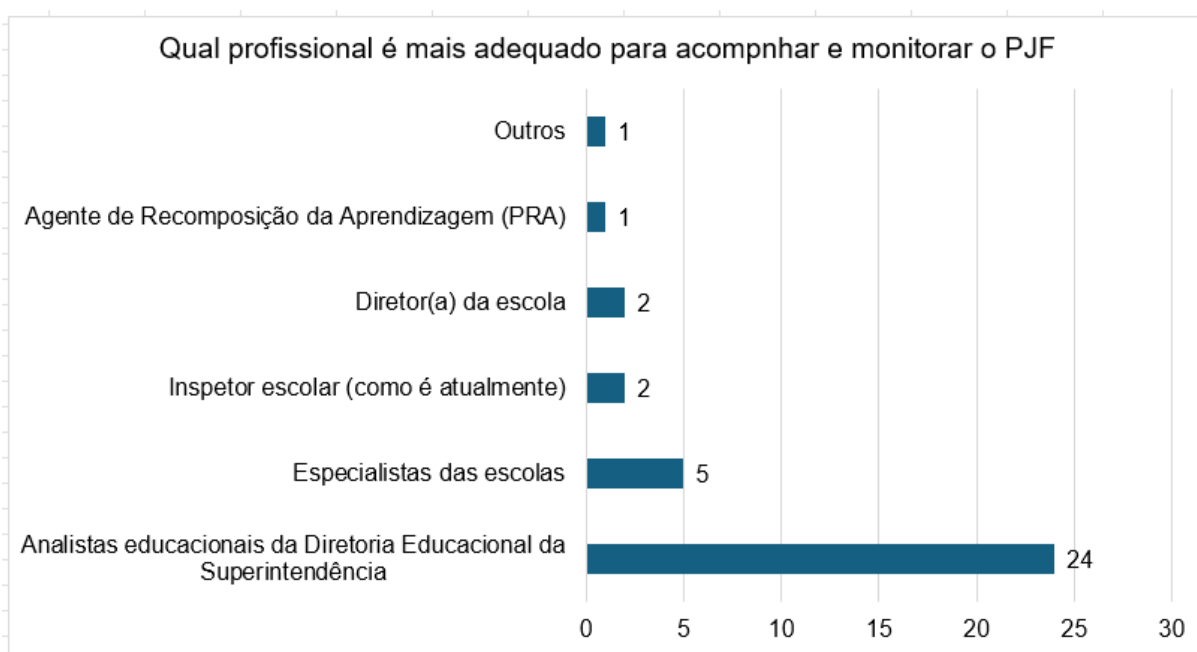
A definição de quem deve ser o responsável pelo acompanhamento e monitoramento das ações do PJJ constitui um ponto central para a efetividade da política. No desenho institucional do programa, os IE foram colocados como atores estratégicos na implementação, cabendo-lhes a supervisão da execução dos Planos de Ação e a mediação entre a escola e a SRE (Henriques; Bittar; Carvalho, 2020).

Contudo, esse arranjo tem suscitado debates acerca da pertinência de concentrar essa atribuição nos IE, considerando sua carga de trabalho já ampliada e as tensões entre funções administrativas e pedagógicas (Oliveira, 2021; Veloso,

2024).

Os resultados da pesquisa, apresentados no Gráfico 12, mostram que a maioria dos participantes (24 respondentes) considera que a responsabilidade pelo acompanhamento e monitoramento das ações do PJJ deveria ser atribuída aos analistas educacionais da Diretoria Educacional da Superintendência.

Gráfico 12: Considerando que atualmente o acompanhamento e o monitoramento das ações do Programa Jovem de Futuro são realizados pelos inspetores escolares, quem você considera mais adequado para assumir essa função?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Pode-se observar que um grupo menor, composto por cinco participantes, entende que os especialistas das escolas seriam mais adequados para essa função. A manutenção da atual configuração, em que os inspetores escolares são responsáveis diretos, foi defendida por dois respondentes. O mesmo número de participantes indicou o diretor escolar como figura mais apropriada, enquanto 1 respondente mencionou o agente de recomposição da aprendizagem e um indicou outras possibilidades. Esses dados evidenciam uma tendência de transferência da função de monitoramento para equipes técnicas especializadas, o que poderia contribuir para reduzir a sobrecarga de atribuições dos inspetores escolares.

Essa percepção evidencia um tensionamento importante no PJJ: de um lado, a concepção do programa prevê o monitoramento como um eixo estruturante, apoiado

na coleta e análise de dados (Henriques; Bento; Carvalho, 2021); de outro, a prática mostra que os IE enfrentam dificuldades para assumir integralmente essa função, dadas as múltiplas demandas de sua rotina (Oliveira, 2021).

Pesquisas realizadas em Minas Gerais confirmam esse dilema. Brito (2022) aponta que o PJJ, ao ser incorporado como política pública estadual, ampliou a carga de responsabilidades sobre a inspeção escolar, muitas vezes em detrimento de seu papel de mediação pedagógica. Veloso (2024), em estudo na SRE/Montes Claros, identificou que os IE relatam justamente a necessidade de equipes técnicas dedicadas para lidar com o volume de tarefas ligadas ao monitoramento, corroborando os dados encontrados na pesquisa aqui apresentada.

Balduino (2019, 2020) e Nunes (2024) acrescentam que a transferência de práticas de gestão inspiradas no setor privado para a escola pública redefine papéis e atribuições, gerando sobrecarga e reforçando uma lógica de responsabilização. Nesse contexto, a preferência dos IE pela atuação de analistas educacionais pode ser interpretada como um movimento de resistência à sobreposição de tarefas e, ao mesmo tempo, como uma defesa da qualidade do acompanhamento, ao atribuir a função a profissionais mais diretamente vinculados à análise pedagógica e administrativa.

Assim, os resultados revelam não apenas uma crítica à atual configuração, mas também uma proposição de reorganização institucional do PJJ, em que a responsabilidade pelo monitoramento seja redistribuída entre diferentes atores. Tal mudança permitiria alinhar as exigências do programa à sustentabilidade do trabalho dos IE, preservando sua função pedagógica e garantindo maior eficiência ao processo de acompanhamento.

#### **3.4.8 Percepções do desenvolvimento do PJJ**

A compreensão do desenvolvimento do PJJ no âmbito da SRE/Divinópolis passa, necessariamente, pelas percepções dos IE, principais responsáveis por acompanhar sua implementação junto às escolas. Como destaca Mainardes (2006), as políticas educacionais são reinterpretadas e ressignificadas pelos diferentes atores no processo de execução, o que explica a coexistência de olhares convergentes e divergentes sobre um mesmo programa.

Nesse sentido, este tópico apresenta e analisa os depoimentos obtidos a partir da pergunta aberta do questionário: “*Considerando sua vivência profissional, de que forma você percebe o desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro na prática da inspeção escolar?*” Nesta questão, os 35 inspetores escolares participantes da pesquisa puderam expor livremente suas percepções, destacando aspectos positivos, desafios e interpretações sobre a implementação do programa no cotidiano da inspeção escolar.

Os resultados encontrados revelam tanto percepções positivas, que destacam o potencial estratégico do programa, quanto visões críticas, que o associam à burocratização e ao distanciamento da realidade escolar. Essa análise dialoga com autores como Lima Júnior (2022), Lacerda (2020) e Melo (2022), além de outros estudiosos, permitindo compreender em que medida o PJF tem se mostrado um instrumento de fortalecimento da gestão escolar ou uma demanda adicional pouco integrada à dinâmica da inspeção.

De acordo com o primeiro respondente:

*A atuação do IE no âmbito do Programa Jovem de Futuro (PJF) caracteriza-se pelo acompanhamento técnico e pedagógico das escolas, com vistas a fortalecer a gestão escolar, a qualidade do ensino e o alcance das metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação. Nessa perspectiva, o Inspetor exerce um papel estratégico como articulador, orientador e avaliador dos processos, promovendo o alinhamento das ações da escola às diretrizes do programa (Inspetor 1).*

Observa-se, de início, uma percepção positiva e estratégica da atuação do inspetor no PJF, indicando que este profissional pode atuar como mediador entre a gestão escolar e as metas do programa. Essa visão se alinha à literatura que destaca a relevância da inspeção escolar como instrumento de acompanhamento pedagógico e suporte à gestão escolar (Tardif, 2014; Nóvoa, 1995; Lima Júnior, 2022). Além disso, reforça-se a importância de o inspetor compreender e utilizar os dados fornecidos pelo programa como ferramenta para orientar decisões pedagógicas (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Oliveira; Balduino, 2015).

*O programa Jovem de Futuro contribui para a constituição de dados de desempenho e frequência escolar que podem ser utilizados para embasar o trabalho dos especialistas na escola. De posse desses dados, é possível orientar práticas de intervenção pedagógica cabíveis. Todavia, trata-se de um trabalho que pode ser realizado não*

*apenas pelo Serviço de Inspeção Escolar como também por Analistas pedagógicos (Inspetor 6).*

Nesta resposta, observa-se o reconhecimento do potencial do PJF como ferramenta de produção e análise de dados, permitindo intervenções pedagógicas fundamentadas — como a identificação de turmas com baixo rendimento, a reorganização de estratégias de ensino e o monitoramento da frequência dos estudantes. A literatura enfatiza que o programa busca instrumentalizar a gestão escolar por meio do uso sistemático de informações, destacando, contudo, a necessidade de coordenação entre os diferentes atores da escola (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Balduino, 2020; Oliveira; Balduino, 2015).

O Inspetor 10 ressalta que o PJF “contribui positivamente” em sua prática. Apesar de se tratar de uma avaliação breve, ela é significativa, pois o programa é percebido como um aliado da gestão e do monitoramento pedagógico. Tal percepção dialoga com estudos que demonstram como a gestão baseada em indicadores pode auxiliar as escolas na tomada de decisões mais assertivas (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Ceccon; Monteiro, 2023).

Enquanto o Inspetor 10 deixa em aberto o tipo de contribuição percebida, o Inspetor 11 destaca que o PJF “auxilia no acompanhamento da gestão pedagógica nas escolas”. Esse depoimento reforça o papel do programa como suporte direto à supervisão técnico-pedagógica. Autores como Tardif (2014) e Nóvoa (1995) ressaltam a importância desse acompanhamento, e o PJF oferece justamente ferramentas estruturadas para esse fim (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Oliveira; Balduino, 2015).

O Inspetor 12 relaciona o programa diretamente aos estudantes, mas diverge da opinião de outros colegas que entendem ser o inspetor o responsável por sua execução: *“É um programa muito importante para os estudantes, contudo, considero que seja mais atribuição dos analistas pedagógicos do que da inspeção.”* O depoimento reforça a relevância do PJF para a aprendizagem, mas evidencia um ponto de tensão quanto à definição de papéis no interior das escolas. Estudos como os de Balduino (2020) e Araújo (2020) destacam que a implementação do programa exige clara divisão de funções entre os diferentes segmentos da equipe escolar, embora reconheçam seu impacto positivo quando há articulação entre esses atores.

Mesmo reconhecendo o PJF em sua prática, o Inspetor 13, tem como

percepção: “É um Programa desafiador, que porém, necessita de maior tempo de dedicação, para melhor desenvoltura. Tal situação muitas vezes é dificultada, por razão do excesso de outras demandas, de responsabilidade da Inspeção Escolar”. Embora ressalte a sobrecarga, o depoimento reconhece o potencial do programa. A literatura confirma que a efetividade do PJJ depende do tempo e dedicação para execução, reforçando a importância de ajustar as condições de trabalho dos IE (Oliveira, 2021; Veloso, 2024; Tardif, 2014).

O inspetor 14 tendo uma posição opositiva, valoriza o foco na análise de dados, confirmando o papel do PJJ, como ferramenta analítica para decisões pedagógicas: "Percebe-se que o CdG possibilita a análise dos gráficos de desempenho da escola, observando-se assim, em visão geral e em comparação entre um bimestre e outro para melhorias que se fizerem necessárias nas ações e tarefas" (Inspetor 14). Esse aspecto é corroborado pela literatura sobre gestão escolar orientada por resultados (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Balduino, 2020).

O programa é reconhecido como suporte na definição e monitoramento das Metas de Aprendizagem, como coloca o Inspetor 15, o PJJ “auxilia com as SMAR”. Autores como Henriques, Carvalho e Barros. (2020) e Cardoso (2024) reforçam que a gestão orientada por metas fortalece o foco na aprendizagem e permite ajustes pedagógicos contínuos.

O depoimento do Inspetor 26, destaca a relevância social do PJJ, relacionando-o à equidade e à garantia da aprendizagem:

*O Programa Jovem de Futuro é um programa de grande importância pois contribui para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio. O inspetor deveria ter mais tempo (específico) para empregar na gestão orientada do programa para assim, ter um melhor resultado (Inspetor 26).*

Tal percepção encontra respaldo em estudos que mostram a importância do programa na redução de desigualdades, desde que seja dada prioridade e tempo específico para sua implementação (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Veloso, 2024).

As falas dos inspetores evidenciam uma percepção predominantemente positiva do PJJ como instrumento estratégico da gestão escolar, sobretudo no que se refere ao planejamento e ao monitoramento pedagógico. A avaliação de que o

programa constitui uma “ótima ferramenta” (Inspetor 22), além de “produtivo” (Inspetor 28) e “adequado” à rotina escolar (Inspetor 32), encontra respaldo em Ceccon e Monteiro (2023), que analisam o PJF como um dispositivo de governança educacional voltado à organização de processos, ao alinhamento de metas e ao fortalecimento da cultura do uso de dados nas escolas. Nessa perspectiva, Balduino (2020) destaca que a principal contribuição do programa reside em fornecer informações consistentes para subsidiar o planejamento estratégico e pedagógico das instituições, favorecendo intervenções baseadas em evidências.

Entretanto, essas percepções dialogam de modo ambíguo com as críticas teóricas discutidas ao longo do trabalho. Enquanto os inspetores valorizam a dimensão técnica e organizacional do PJF, a literatura crítica alerta para os riscos de sua vinculação a um modelo de gestão orientado por resultados e pela lógica da eficiência, que tende a reduzir a autonomia das escolas e a subordinar o trabalho pedagógico a metas quantitativas (Shiroma; Evangelista, 2021; Oliveira, 2015). Assim, o reconhecimento do PJF como ferramenta eficaz de acompanhamento e planejamento não elimina as tensões associadas ao controle e à responsabilização presentes no modelo. Ao contrário, as falas revelam que, mesmo diante das limitações apontadas pela crítica, os inspetores identificam no programa um potencial de apoio à gestão escolar, desde que sua implementação preserve o caráter formativo e colaborativo do processo educativo.

O depoimento do Inspetor 29, que associa o PJF ao “*auxílio no conhecimento das atividades pedagógicas e na orientação da dimensão pedagógica da escola*”, reforça esse entendimento. Isso porque, ao reunir e sistematizar dados sobre frequência, resultados de aprendizagem e execução de ações, o programa possibilita que gestores e IE façam diagnósticos mais precisos e definam estratégias de acompanhamento coerentes com os desafios enfrentados. Tal uso dos indicadores é apontado na literatura como fundamental para superar práticas intuitivas e aproximar a gestão escolar de uma lógica de monitoramento contínuo (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Oliveira; Balduino, 2015).

Portanto, ao ser percebido como produtivo e adequado à prática cotidiana, o PJF revela seu potencial de consolidar uma gestão escolar orientada por dados e metas, sem perder de vista sua função de apoiar a dimensão pedagógica. Entretanto, como alertam Ceccon e Monteiro (2023), esse potencial depende da adesão dos profissionais envolvidos e da existência de condições institucionais para que as

informações sistematizadas se convertam efetivamente em ações de melhoria na aprendizagem e na equidade educacional.

O depoimento seguinte reconhece a função estruturante do PJJ, associando-o ao fortalecimento da gestão escolar: “*Por meio de maior sistematização da gestão escolar, fortalecimento do uso pedagógico de dados, foco nos resultados de aprendizagem*” (Inspetor 33). A fala evidencia que, para alguns inspetores, o programa não apenas organiza processos internos, mas também introduz uma cultura de acompanhamento contínuo e de tomada de decisão orientada por evidências. Essa visão é confirmada por Balduino (2020) e Araújo (2020), que destacam a sistematização como um dos principais ganhos do programa, permitindo que a gestão escolar opere com maior clareza de prioridades e coerência entre planejamento, execução e avaliação.

Por fim, para o Inspetor 34: “*Percebe-se que o PJJ norteia o trabalho pedagógico na escola*”. Essa percepção reforça que o programa orienta de maneira concreta as ações da gestão e das práticas escolares, funcionando como uma referência para o alinhamento das atividades pedagógicas, dos processos de monitoramento e das metas de aprendizagem. Ceccon e Monteiro (2023) e Oliveira e Balduino (2015) apontam justamente o PJJ como uma tecnologia educacional estruturada para o monitoramento pedagógico, destacando seu papel na construção de rotinas de acompanhamento mais consistentes, na definição de responsabilidades e na consolidação de práticas institucionais voltadas à melhoria contínua da aprendizagem.

O Quadro 18, elaborado para facilitar a visualização dos depoimentos positivos dos IE e em que sentido eles dialogam com a produção acadêmica, reforçando a compreensão de que o PJJ é visto como instrumento de gestão e suporte pedagógico quando integrado de forma efetiva. Analisando as respostas apresentadas percebe-se diferentes dimensões da percepção dos IE em relação ao CdG/PJJ, que revelam tanto a ampliação das funções da inspeção quanto os desafios decorrentes desse novo perfil de atuação.

Em primeiro lugar, destaca-se a compreensão do papel estratégico do inspetor como articulador, orientador e avaliador das ações da escola, o que representa um deslocamento importante de uma função meramente fiscalizadora para uma função formativa e mediadora. Essa concepção condiz com o entendimento de Tardif (2014), Nóvoa (1995) e Lima Júnior (2022), segundo os quais a inspeção deve atuar como

instância técnico-pedagógica, capaz de contribuir para o fortalecimento da gestão e para o acompanhamento do ensino. No entanto, essa atuação ampliada exige tempo, formação e reconhecimento institucional, o que nem sempre se concretiza na prática cotidiana.

Quadro 18: Percepção dos IE da SRE/Divinópolis do PJJ na prática

| <b>Aspecto destacado</b>                  | <b>Percepções registradas (exemplos)</b>   | <b>Relação com a literatura (síntese)</b>   |
|---|--|---|
| Papel estratégico do inspetor             | Inspetor como articulador, orientador e avaliador das ações da escola (Inspetor 1).                    | Tardif (2014); Nóvoa (1995); Lima Júnior (2022) — sustentam a ideia de inspeção como instância técnico-pedagógica que media entre a gestão e as metas institucionais. |
| Uso de dados e indicadores                | PJJ fornece dados de desempenho e frequência para análise e definição de metas (Inspetores 6, 14, 15). | Henriques; Carvalho; Barros (2020); Balduino (2020) — enfatizam a gestão orientada por evidências e o caráter instrumental dos indicadores.                           |
| Suporte à gestão pedagógica               | Programa auxilia no acompanhamento da gestão pedagógica e na definição de intervenções (Inspetor 11).  | Oliveira; Balduino (2015); Henriques; Carvalho; Barros (2020) — apontam dados estruturados como insumo para supervisão e tomada de decisão pedagógica.                |
| Apoio às práticas escolares               | Facilita o conhecimento sobre atividades e organização pedagógica cotidiana (Inspetor 29).             | Ceccon; Monteiro (2023) — mostram como instrumentos de monitoramento podem orientar práticas diárias e tornar processos mais explícitos.                              |
| Contribuição à aprendizagem e equidade    | Percepção de impacto positivo nos estudantes e potencial de redução de desigualdades (Inspetor 26).    | Araújo (2020); Veloso (2024) — reconhecem o potencial do PJJ como política de melhoria e equidade quando bem articulado.  |
| Produtividade e adequação à rotina        | PJJ foi descrito como produtivo e útil para planejamento (Inspetores 22, 28, 32).                      | Ceccon; Monteiro (2023); Balduino (2020) — destacam a capacidade de consolidar prática de planejamento e monitoramento.   |
| Sistematização e fortalecimento da gestão | Organiza o trabalho pedagógico, direcionando foco a resultados (Inspetores 33 e 34).                   | Balduino (2020); Oliveira; Balduino (2015) — tratam o PJJ como tecnologia educacional que reconfigura processos de gestão.  |

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se ao uso de dados e indicadores produzidos pelo PJJ. Os inspetores reconhecem o valor dessas informações para a análise do desempenho escolar e para o estabelecimento de metas pedagógicas.

Essa percepção vai ao encontro das reflexões de Henriques, Carvalho e Barros (2020) e Balduino (2020), que ressaltam o potencial do programa em fomentar uma gestão orientada por evidências. Ainda assim, os mesmos autores alertam que o uso efetivo dos dados depende da capacidade técnica e interpretativa dos profissionais envolvidos, uma vez que o dado em si não garante melhoria se não for transformado em ação pedagógica.

Em várias respostas, o PJJ também é apontado como suporte à gestão pedagógica, especialmente por contribuir para o acompanhamento sistemático das escolas e a definição de intervenções específicas. Oliveira e Balduino (2015) e Henriques, Carvalho e Barros (2020) observam que, ao oferecer dados estruturados e instrumentos de monitoramento, o programa fortalece a tomada de decisões e amplia a visibilidade das ações escolares. No entanto, para que essa contribuição seja efetiva, torna-se necessária uma coordenação clara entre os diferentes atores da escola e a delimitação das funções entre inspetores e analistas pedagógicos.

Alguns inspetores destacaram ainda o apoio do PJJ às práticas escolares, indicando que o programa facilita o conhecimento sobre as atividades e a organização pedagógica cotidiana. Essa observação se relaciona com Ceccon e Monteiro (2023), que apontam o potencial do programa em sistematizar processos e orientar o trabalho docente. Contudo, os mesmos autores chamam a atenção para o risco de uma padronização excessiva, caso as diretrizes do programa não sejam ajustadas à autonomia e às especificidades de cada escola.

Outro grupo de respostas menciona o impacto do CdG/PJJ na aprendizagem dos estudantes e na promoção da equidade. Para esses participantes, o programa contribui positivamente para o desempenho e para a redução de desigualdades entre as escolas. Essa percepção dialoga com Araújo (2020) e Veloso (2024), que reconhecem o potencial formativo e equitativo do programa, desde que implementado de forma articulada às políticas pedagógicas locais.

De modo semelhante, alguns inspetores caracterizaram o PJJ como uma iniciativa produtiva e adequada à rotina escolar, ressaltando que o programa oferece instrumentos que favorecem o planejamento e o monitoramento das ações pedagógicas. Essa visão se aproxima da análise de Ceccon e Monteiro (2023) e de Balduino (2020), que veem no PJJ a possibilidade de consolidar uma cultura de planejamento baseada em metas e evidências. Todavia, os próprios depoimentos indicam que essa produtividade pode se converter em sobrecarga, sobretudo quando

as demandas do programa se somam às demais atribuições da inspeção.

Por fim, as falas que associam o PJF à sistematização e ao fortalecimento da gestão reforçam a compreensão de que o programa funciona como uma tecnologia educacional que estrutura os processos pedagógicos e orienta o trabalho escolar para resultados. Balduino (2020) e Oliveira e Balduino (2015) explicam que tal tecnologia promove um redesenho das funções escolares, ampliando a articulação entre gestão, monitoramento e avaliação. Esse redesenho, entretanto, também traz desafios, especialmente no que se refere à autonomia das escolas e à necessidade de clareza quanto à distribuição de responsabilidades entre os diferentes profissionais envolvidos.

Assim, as percepções dos inspetores revelam tanto o potencial formativo e organizador do CdG/PJF quanto as tensões decorrentes de sua lógica de responsabilização. A incorporação de instrumentos de gestão e acompanhamento contribui para o fortalecimento da gestão escolar, mas também impõe ao inspetor o desafio de equilibrar o papel técnico-pedagógico com as demandas administrativas e normativas que caracterizam sua função.

Por outro lado, também foram registradas percepções negativas sobre o desenvolvimento do PJF na prática da inspeção escolar. O inspetor 2, relata que: *“Não vejo como produtivo na prática da inspeção escolar e não houve melhorias no aspecto pedagógico da escola, somente mais um sistema a ser preenchido”*. A resposta revela um olhar crítico, percebendo o PJF como um mecanismo burocrático, sem impacto pedagógico real. Esse tipo de percepção está alinhado a estudos que aponta resistência institucional quando programas de gestão escolar adicionam demandas administrativas sem fornecer condições de apoio suficientes (Huberman, 1995; Veloso, 2024; Oliveira, 2021).

O Inspetor 3 responde que: *“Não vi desenvolvimento na prática da inspeção”*. Similar à resposta anterior, este depoimento evidencia a sensação de estagnação, indicando ausência de avanços práticos. A literatura demonstra que a efetividade de programas externos como o PJF depende da integração com o cotidiano escolar e da dedicação de tempo específico, fatores que muitas vezes não se concretizam (Araújo, 2020; Balduino, 2019).

A fala do inspetor 4, traduz rejeição direta ao programa, interpretado como uma imposição externa sem relevância pedagógica: *“Poderia acabar, é uma demanda desnecessária para a escola”*. Pesquisas como as de Brito (2022), Carvalho (2020) e

Sadri e Silva (2019) já apontaram que o PJF, em determinadas realidades, é percebido mais como um peso administrativo do que como instrumento de apoio.

O Inspetor 5, ainda é mais enfático na sua crítica ao programa:

Ele é um programa frio, rígido e seco baseado em dados, que não levam em consideração o desafio e a realidade das escolas, o que é incompatível com a natureza do processo educacional que é baseado em relações humanas com todas as suas especificidades, desafios e fragilidades (Inspetor 5).

Essa percepção ressalta a dimensão tecnicista do PJF, acusando-o de reduzir a educação a indicadores quantitativos, desconsiderando a complexidade humana do processo pedagógico. Esta visão encontra respaldo em Araújo (2019) e Peroni e Caetano (2015), que analisam a tensão entre a lógica técnico-quantitativa do programa e as práticas relacionais das escolas. Tardif (2014) também reforça a necessidade de valorizar os saberes docentes nesse processo.

O próximo depoimento negativo foi: *“Considero que o programa é uma ideologia que as escolas ainda não aplicam em sua totalidade”* fala do Inspetor 7, que interpreta o PJF como uma diretriz normativa mais do que prática consolidada, sugerindo falta de concretude em sua implementação. Araújo (2020) e Balduino (2019) descrevem esse fenômeno como a dificuldade de transformar prescrições em práticas efetivas, dada a sobrecarga de funções e a resistência de profissionais.

Apesar de reconhecer utilidade nos dados, o depoimento do Inspetor 8, aponta uma barreira concreta: *“O Programa traz recursos de análise de dados pertinentes às escolas e aos servidores da SRE. No entanto, devido às demais demandas da inspeção, há pouco tempo para a dedicação aos protocolos do Programa”*. Desta forma, enfatiza que a sobrecarga de trabalho, inviabiliza a dedicação necessária. Oliveira (2021) e Veloso (2024) discutem como a multiplicidade de atribuições limita a atuação dos IE, comprometendo a efetividade de programas como o PJF.

E por fim, o inspetor 9, traz uma resposta curta e direta a qual indica ausência de impacto percebido: “nada”, revelando indiferença em relação ao programa. Essa percepção reforça que, sem acompanhamento consistente e integração com as demandas reais das escolas, o PJF corre o risco de ser invisível para parte dos profissionais envolvidos (Araújo, 2019; Brito, 2022).

O Quadro 19, mostra pontos negativos, sendo possível observar que eles se concentram em três grandes eixos: burocratização, desconexão com a realidade

escolar e limitações estruturais (tempo e sobrecarga de trabalho).

Quadro 19: Sinóptico das percepções negativas do PJJ na prática do IE

| <b>Aspectos Destacados pelos Inspetores</b>     | <b>Percepções Registradas</b>  | <b>Relação com a Literatura</b>  |
|---|--|--|
| Burocratização e ausência de impacto pedagógico | “Não vejo como produtivo... somente mais um sistema a ser preenchido” (Inspetor 2).                                  | Huberman (1995); Veloso (2024); Oliveira (2021) – Programas que geram burocracia sem apoio tendem a enfrentar resistências institucionais.                 |
| Estagnação e falta de avanços                   | “Não vi desenvolvimento na prática da inspeção” (Inspetor 3).  | Araújo (2020); Balduino (2019) – A efetividade depende de integração com a rotina escolar e tempo dedicado, muitas vezes ausentes.                         |
| Rejeição ao programa                            | “Poderia acabar, é uma demanda desnecessária para a escola” (Inspetor 4).  | Brito (2022); Carvalho (2020); Sadri; Silva (2019) – O PJJ pode ser visto como peso administrativo, sem relevância pedagógica.                             |
| Visão tecnicista e desumanizada                 | “Programa frio, rígido e seco baseado em dados... incompatível com a natureza do processo educacional” (Inspetor 5). | Araújo (2019); Peroni; Caetano (2015); Tardif (2014) – Crítica à redução da educação a indicadores, ignorando a dimensão relacional e os saberes docentes. |
| Falta de concretude na aplicação                | “É uma ideologia que as escolas ainda não aplicam em sua totalidade” (Inspetor 7).                                   | Araújo (2020); Balduino (2019) – Dificuldade de transformar prescrições em práticas efetivas, devido à sobrecarga e resistências.                          |
| Sobrecarga de trabalho                          | “Pouco tempo para a dedicação aos protocolos do Programa” (Inspetor 8).  | Oliveira (2021); Veloso (2024) – Múltiplas atribuições da inspeção escolar inviabilizam dedicação ao PJJ.  |
| Indiferença ou ausência de impacto              | “Nada” (Inspetor 9).   | Araújo (2019); Brito (2022) – Sem acompanhamento consistente, o programa pode ser invisível e sem efeito percebido.  |

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

As percepções negativas sobre o CdG/PJJ, apresentadas no Quadro 19, revelam tensões significativas entre as exigências do programa e a realidade cotidiana da inspeção escolar. As críticas dos inspetores evidenciam, sobretudo, a percepção de burocratização, a falta de impacto pedagógico e o distanciamento entre o discurso e a prática, aspectos amplamente discutidos na literatura sobre políticas educacionais orientadas por resultados.

Um dos principais pontos destacados pelos respondentes diz respeito à burocratização da ausência de impacto pedagógico, sintetizada na fala do Inspetor 2: “Não vejo como produtivo... somente mais um sistema a ser preenchido.” Essa crítica

reflete a sensação de sobreposição de tarefas e o esvaziamento do sentido formativo das ações, quando o acompanhamento se reduz ao cumprimento de protocolos e registros. Huberman (1995), Veloso (2024) e Oliveira (2021) argumentam que programas que priorizam a coleta de dados e o controle administrativo, sem oferecer suporte técnico ou condições de trabalho, tendem a gerar resistência e desgaste entre os profissionais da educação.

Outra percepção recorrente é a falta de avanços práticos ou estagnação. O depoimento do Inspetor 3 — “Não vi desenvolvimento na prática da inspeção” — indica a frustração diante da ausência de resultados tangíveis, o que se relaciona à dificuldade de integração do PJJ à rotina escolar. Araújo (2020) e Balduino (2019) apontam que a efetividade de políticas de gestão como o PJJ depende da incorporação das suas diretrizes ao cotidiano da escola, algo que demanda tempo, acompanhamento contínuo e clareza de papéis, condições nem sempre presentes na prática.

A rejeição ao programa, expressa por alguns participantes, também chama atenção. O Inspetor 4 afirma: “Poderia acabar, é uma demanda desnecessária para a escola.” Essa resistência reflete uma percepção de que o PJJ se configura como uma imposição externa, associada a uma lógica gerencial e administrativa que pouco dialoga com as necessidades pedagógicas reais. Brito (2022), Carvalho (2020) e Sadri e Silva (2019) destacam que programas dessa natureza, quando implementados sem adesão coletiva e contextualização local, tendem a ser vistos como encargos burocráticos, em vez de instrumentos de apoio à gestão.

Uma crítica mais condizente aparece na fala do Inspetor 5, que descreve o PJJ como um “programa frio, rígido e seco baseado em dados... incompatível com a natureza do processo educacional.” Essa visão tecnocrata e desumanizada do programa remete às análises de Araújo (2019), Peroni e Caetano (2015) e Tardif (2014), que denunciam a crescente racionalização da educação sob modelos empresariais, nos quais o valor pedagógico é frequentemente subordinado a indicadores quantitativos. Essa crítica reforça a tensão entre o controle gerencial e a dimensão humana e relacional que caracteriza o trabalho docente e inspetivo.

Especial atenção merece a percepção de falta de concretude na aplicação do programa, evidenciada pela fala do Inspetor 7: “É uma ideologia que as escolas ainda não aplicam em sua totalidade.” Essa observação sintetiza uma crítica recorrente tanto nas falas quanto na literatura: a distância entre a formulação e a implementação

das políticas educacionais. Araújo (2020) e Balduino (2019) discutem exatamente essa problemática, ressaltando que, ao adotar discursos de eficiência e inovação, o PJJ se apoia em uma retórica de transformação que nem sempre se concretiza nas práticas escolares. Essa ausência de concretude revela a assimetria entre o ideal do programa e as condições reais de trabalho, evidenciando uma lógica performativa — na qual se produz a aparência de mudança, sem que as estruturas de acompanhamento e apoio sejam efetivamente fortalecidas.

Outro ponto mencionado é a sobrecarga de trabalho. O depoimento do Inspetor 8 — “Pouco tempo para a dedicação aos protocolos do Programa” — expressa uma realidade recorrente entre os IE: a multiplicidade de atribuições que dificulta a dedicação específica às ações do PJJ. Oliveira (2021) e Veloso (2024) apontam que o acúmulo de responsabilidades e a falta de tempo para o acompanhamento pedagógico efetivo reduzem o potencial transformador do programa, transformando-o em mais uma tarefa burocrática.

Por fim, a resposta lacônica do Inspetor 9 — “Nada” — sintetiza a indiferença ou ausência de impacto percebido. Essa ausência de engajamento reflete o esvaziamento simbólico do programa em alguns contextos, quando não há acompanhamento consistente nem reconhecimento de sua relevância. Araújo (2019) e Brito (2022) destacam que, em situações em que o PJJ é implementado de forma superficial, sem mediação entre as diretrizes e as práticas escolares, ele tende a se tornar invisível para os profissionais e ineficaz em seus objetivos formativos.

De modo geral, as críticas reunidas neste conjunto de respostas expressam uma tensão central: a coexistência de um discurso de modernização e eficiência com práticas que, na percepção dos inspetores, reforçam a burocratização e o distanciamento da realidade escolar. Essa contradição confirma as análises de Araújo (2019, 2020) e Balduino (2019, 2020), que compreendem o PJJ como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração da gestão educacional sob a lógica da responsabilização, na qual o controle e o monitoramento substituem o diálogo e a reflexão pedagógica. Assim, a crítica dos inspetores não se limita à operacionalização do programa, mas alcança sua concepção, revelando o desafio de conciliar as demandas de resultados com a dimensão formativa e humana da educação.

### 3.4.9 Apontamentos de Estratégias de Melhoria da ação do IE e do PJJ

Com o intuito de identificar possibilidades de aprimoramento da atuação dos inspetores escolares no âmbito do CdG/PJJ, foi proposta a segunda questão aberta do questionário, apresentada na íntegra: “*Na sua opinião, quais estratégias ou mudanças poderiam contribuir para a atuação do(a) inspetor(a) nesse programa?*” As respostas a essa questão revelam percepções diversas, que oscilam entre sugestões de fortalecimento da função articuladora do inspetor, demandas por ajustes contextuais e manifestações de resistência ou crítica à forma como o programa vem sendo implementado.

Essas manifestações permitem compreender, à luz de Mainardes (2006), que o programa, enquanto política educacional, não é aplicado de forma linear, mas reinterpretado no contexto da prática, onde os sujeitos ressignificam suas funções e as exigências impostas. Mais do que isso, as sugestões e críticas dos IE se enquadram no Contexto dos Resultados/Efeitos (Mainardes, 2006), pois evidenciam as consequências da política e, sobretudo, fornecem elementos de reflexão para o contexto da estratégia política, indicando as direções futuras para o aperfeiçoamento ou a redefinição da política (PJJ) a partir da perspectiva dos atores centrais em sua execução.

Nesse processo, emergem propostas que destacam pontos importantes de ajuste no programa, de modo a fortalecer a atuação do inspetor. Uma das respostas mais sugestivas foi a do Inspetor 1:

*O IE deve participar do Programa Jovem de Futuro, contribuindo com sua experiência e visão estratégica para o acompanhamento das escolas, especialmente nas etapas relacionadas às SMAR. Entretanto, sua atuação não deve se configurar como responsável direto por todas as fases do programa, mas sim como um articulador entre a Secretaria de Estado de Educação, a Superintendência Regional de Ensino e as unidades escolares, promovendo integração e alinhamento das ações. Estratégias: promover encontros formativos direcionados ao IE e aos gestores das escolas participantes, para esclarecer etapas do programa e reforçar sua função de articulador e não plantões com leitura de materiais enviados para serem utilizados nas reuniões (Inspetor 1).*

Essa interpretação demonstra percepção positiva da atuação estratégica do inspetor, destacando sua função de mediador e articulador no PJJ. Essa visão se

alinha à literatura que enfatiza a relevância da inspeção escolar como instrumento de acompanhamento pedagógico e suporte à gestão escolar (Tardif, 2014; Nóvoa, 1995; Lima Júnior, 2022). Além disso, reforça a importância da análise de dados do programa para orientar decisões pedagógicas (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Oliveira; Balduino, 2015).

Na prática, essas estratégias mencionadas pelos diferentes IE também reforçam essa busca por um papel de supervisão em detrimento da execução, mas revelam uma tensão de papéis no Contexto da Prática: *“Discussão com a equipe pedagógica da SRE para analisar os dados junto à equipe gestora”* (Inspetor 3); *“Maior engajamento da gestão escolar”* (Inspetor 11); *“Seria necessário delimitar as ações do inspetor, no sentido mais de acompanhamento do que de execução”* (Inspetor 12). A forte demanda por transferir a parte pedagógica do PJJ – como o Plano de Ação e a análise de dados – para os analistas (Inspetor 15, 20, 25, 34) sugere uma resistência à sobrecarga de funções e à metodologia do programa.

Embora o PJJ enfatize a análise de dados (SMAR) como central para a gestão e o avanço contínuo (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Oliveira; Balduino, 2015), essa exigência de controle e monitoramento, imposta por uma política com forte influência do setor privado (Balduino, 2019, 2020; Brito, 2022; Nunes, 2024), é percebida pelos IE como uma descaracterização de seu foco ou uma duplicação de tarefas. A proposta de *“ouvir o inspetor que está vivendo o processo”* (Inspetor 21) é o ponto de convergência dessas tensões, representando a voz dos atores que, ao reinterpretarem a política no Contexto da Prática, demandam um alinhamento mais coerente entre o desenho do programa e as realidades e atribuições regulamentares de seus cargos.

Dentre as sugestões apresentadas, é possível também caracterizar respostas relevantes, quanto a contextualização do CdG/PJJ e a execução do cronograma: divisão de tarefas. A fala do Inspetor 5 — *“Levar em consideração o contexto em que a escola está inserida e não apenas os resultados dos dados obtidos”* — evidencia uma preocupação central: a necessidade de que o PJJ considere a realidade concreta das escolas, e não somente indicadores quantitativos. Essa observação reforça que a efetividade do programa depende de sua capacidade de dialogar com fatores socioculturais, estruturais e pedagógicos. Segundo Mainardes (2006), no “contexto da prática” as políticas são reinterpretadas e ajustadas pelos profissionais, e essa fala expressa justamente esse movimento de ressignificação, no qual os inspetores

reivindicam que a complexidade do cotidiano escolar seja reconhecida.

Inspetor 6 comenta:

*“Que o cronograma das reuniões seja melhor ajustado com as demais demandas do SIE, como por exemplo, encerramento de taxaço, e ao invés de iniciar as ações em fevereiro, iniciar em março, haja vista que o início do ano letivo é muito atribulado para as instituições da rede estadual. As datas da SMAR poderiam ocorrer logo após o fechamento dos bimestres, de modo a ocorrer a migração de dados com maior efetividade do que em outros períodos”*

Essa percepção destaca de forma direta as dificuldades operacionais enfrentadas pelos inspetores. A sugestão revela que o atual cronograma do programa não dialoga plenamente com a dinâmica administrativa da rede, gerando sobrecarga e comprometendo a fluidez das ações. Veloso (2024) aponta que a clareza de funções e a compatibilização entre políticas e rotinas institucionais são essenciais para evitar conflitos e garantir a efetividade das ações. Nesse sentido, a fala do inspetor reforça a necessidade de reorganizar os tempos do PJF para torná-lo exequível.

Para o Inspetor 13 — *“O fracionamento das ações voltadas para este programa, juntamente com os Analistas Educacionais Pedagógicos, bem como a diminuição de outras demandas concomitantes à realização das reuniões dedicadas ao mesmo”* — evidencia o impacto da simultaneidade de tarefas na atuação dos IE. A preocupação com o fracionamento das ações e com a gestão compartilhada revela uma demanda por distribuição equilibrada de responsabilidades e por melhor integração com outros setores. Essa fala reforça o argumento de Veloso (2024) de que a ausência de delimitação clara de papéis compromete a execução das políticas e intensifica a sensação de acúmulo, tornando o trabalho menos sustentável.

Por fim, a contribuição do Inspetor 29 — *“Disponibilidade de período específico para acompanhamento do JF, sem atendimento a outras demandas do SIE”* — sintetiza um ponto recorrente: a necessidade de tempo institucionalizado e exclusivo para execução das ações do PJF. A sugestão deixa claro que o excesso de responsabilidades paralelas inviabiliza o acompanhamento efetivo das escolas no âmbito do programa. Conforme argumenta Nunes (2024), em contextos marcados por forte controle e padronização, como os vinculados ao IU, os inspetores reafirmam seu papel estratégico de mediadores, defendendo condições de trabalho que lhes permitam atuar de forma qualificada e não meramente operacional.

No conjunto, as respostas reforçam a compreensão de que o IE deve atuar como articulador e mediador das ações do programa, preservando sua função estratégica — perspectiva compatível com Mainardes (2006), Veloso (2024) e Nunes (2024). Cada fala demonstra tensões entre o modelo gerencial do PJJ e as especificidades da rotina escolar, demonstrando que a implementação só se torna efetiva quando considera o contexto, o tempo, as demandas e as condições reais de trabalho dos profissionais envolvidos.

Dentre as respostas, a do Inspetor 5 — *“Levar em consideração o contexto em que a escola está inserida e não apenas os resultados dos dados obtidos”* — prioriza uma preocupação central com a coerência entre diretrizes do programa e realidade escolar. A fala destaca que ações do PJJ não podem se restringir à leitura dos indicadores, pois o contexto sociocultural e estrutural das escolas interfere diretamente na implementação das políticas. Essa interpretação se aproxima do que Mainardes (2006) descreve como o “contexto da prática”, espaço em que os profissionais reelaboram as políticas e buscam adequá-las às condições reais de funcionamento das instituições.

Enfatiza o Inspetor 6:

*“Que o cronograma das reuniões seja melhor ajustado com as demais demandas do SIE, como por exemplo, encerramento de taxaço, e ao invés de iniciar as ações em fevereiro, iniciar em março, haja vista que o início do ano letivo é muito atribulado para as instituições da rede estadual. As datas da SMAR poderiam ocorrer logo após o fechamento dos bimestres, de modo a ocorrer a migração de dados com maior efetividade do que em outros períodos”*

Este relato traz à tona dificuldades relacionadas ao tempo institucional e à sobreposição de tarefas. A sugestão evidencia que o cronograma do PJJ, tal como está estruturado, conflita com obrigações administrativas do SIE, gerando acúmulo e tensionando o cotidiano de trabalho. Essa percepção dialoga com Veloso (2024), ao reforçar que clareza organizacional e coerência entre agendas são fundamentais para evitar sobrecarga e assegurar a efetividade das ações planejadas.

A fala do Inspetor 13 — *“O fracionamento das ações voltadas para este programa, juntamente com os Analistas Educacionais Pedagógicos, bem como a diminuição de outras demandas concomitantes à realização das reuniões dedicadas ao mesmo”* — evidencia a necessidade de uma gestão integrada e menos

fragmentada das tarefas relacionadas ao Jovem de Futuro. Ao apontar o fracionamento das ações e a simultaneidade de demandas, o inspetor sinaliza que a multiplicidade de responsabilidades limita o acompanhamento qualificado das escolas. Esse argumento reforça novamente a discussão de Veloso (2024), que alerta para o risco de dispersão e perda de foco quando as funções dos profissionais não são claramente delimitadas.

Já o registro do Inspetor 29 — *“Disponibilidade de período específico para acompanhamento do JF, sem atendimento a outras demandas do SIE”* — sintetiza a necessidade de institucionalização de tempo exclusivo para o programa. A fala demonstra como a sobreposição de solicitações compromete a capacidade de o inspetor atuar no acompanhamento estratégico, reforçando que a falta de condições adequadas repercute diretamente na implementação das ações. Essa demanda se articula com o que Nunes (2024) discute sobre a atuação dos inspetores como movimento de resistência: diante de mecanismos de controle e padronização do Instituto Unibanco, a reafirmação do papel estratégico do IE constitui um modo de preservar sua autonomia e qualificar a mediação das políticas.

No conjunto, essas respostas reforçam a compreensão de que o IE deve atuar como articulador e mediador das ações do programa, preservando sua função estratégica — perspectiva compatível com Mainardes (2006), Veloso (2024) e Nunes (2024). Cada fala evidencia tensões entre o modelo gerencial do PJF e as especificidades da rotina escolar, demonstrando que a implementação só se torna efetiva quando considera o contexto, o tempo, as demandas e as condições reais de trabalho dos profissionais envolvidos.

Além disso, essas estratégias sugeridas pelos IE à implementação do PJF, revelam pontos de atrito entre a lógica de gestão proposta pelo IU e a realidade operacional da rede pública estadual. Elas apontam para a necessidade de adaptação, contextualização e reajuste de cronograma, o que se alinha diretamente com as críticas levantadas pela produção acadêmica sobre a crescente privatização da educação e as implicações dos modelos gerenciais na escola pública.

A demanda do Inspetor 5, que defende a importância de *“Levar em consideração o contexto em que a escola está inserida e não apenas os resultados dos dados obtidos”*, ecoa a crítica central de autores como Carvalho (2020), que argumenta que uma instituição escolar não cabe numa planilha. Este ponto de vista questiona a primazia da tecnologia educacional (Balduino, 2020; Oliveira; Balduino,

2015), que, ao centralizar o processo de gestão em metas e indicadores de desempenho, pode negligenciar as complexidades e as condições socioeconômicas locais. Essa ênfase em dados, característica dos modelos de avaliação de impacto (Henriques, Carvalho; Barros, 2020) e da teoria da mudança do PJJ (Henriques; Carvalho; Bento, 2021), é vista por Araújo (2019) e Nunes (2024) como uma manifestação da interferência e dos mecanismos de controle do setor empresarial na política educacional.

No que tange à execução e ao cronograma, as preocupações de três IE (6, 13 e 29) refletem a sobrecarga de trabalho e a incompatibilidade entre a agenda do programa e as rotinas burocráticas da SEE. O Inspetor 6 sugere um melhor ajuste do cronograma das reuniões do JF com as demais demandas do SIE, como “encerramento de taxaço” e o início atribulado do ano letivo. Essa dificuldade operacional ilustra o que Ceccón e Monteiro (2023) discutem sobre as condições de oferta do programa e as consequências para a rotina da escola.

A necessidade de “fracionamento das ações” (Inspetor 13) e a demanda por um “período específico para acompanhamento do JF, sem atendimento a outras demandas do SIE” (Inspetor 29) indicam que o programa não é percebido como uma atividade intrínseca à gestão, mas sim como uma demanda paralela e adicional. Isso intensifica o trabalho dos servidores, competindo por tempo e recursos com as atividades de rotina da inspeção (Oliveira, 2021; Veloso, 2024), e levanta questões sobre a eficácia da integração da gestão privada (PJJ) na estrutura pública, conforme analisado por Sadri e Silva (2019). Portanto, as estratégias propostas pelos IE buscam flexibilizar a rigidez do modelo gerencial do PJJ, tornando-o mais coerente com o contexto da rede pública.

As falas dos inspetores revelam diferentes percepções acerca da divisão de tarefas e da colaboração entre os diversos atores envolvidos na implementação do PJJ. O Inspetor 14 evidencia uma visão positiva sobre a parceria entre o Grupo Gestor e o Serviço de Inspeção Escolar ao afirmar que *“observa-se que o Grupo Gestor, em colaboração com o Serviço de Inspeção Escolar, contribui para melhorias das ações e tarefas das escolas”*. A fala demonstra reconhecimento da importância do trabalho integrado e da corresponsabilidade entre os setores, aspecto alinhado à lógica da gestão compartilhada proposta pelo programa.

Já o Inspetor 16 chama atenção para a necessidade de maior clareza na distribuição das responsabilidades e de formações mais direcionadas aos objetivos

concretos do PJF, ao afirmar que *“maior divisão de tarefas e aprimoramento das formações para real entendimento dos objetivos concretos”*. Essa observação sugere que ainda há sobreposição de funções ou indefinição de papéis, o que pode dificultar a efetividade das ações, conforme discutem Peroni e Caetano (2015) ao tratarem das tensões geradas pela descentralização de políticas educacionais.

O Inspetor 17 amplia essa reflexão ao propor a:

*“redução do número de visitas presenciais, priorizando ações mais pontuais e estratégicas. Além disso, seria fundamental contar com um apoio mais efetivo dos analistas pedagógicos da SRE no acompanhamento das escolas. Essa parceria permitiria um acompanhamento mais próximo das ações pedagógicas e dos resultados, distribuindo as responsabilidades de forma mais equilibrada e fortalecendo o suporte técnico-pedagógico às unidades escolares” (Inspetor 17).*

Essa proposta indica a busca por uma divisão mais equilibrada das responsabilidades e pela consolidação de um acompanhamento intersetorial, capaz de fortalecer o suporte técnico e pedagógico às escolas. Na mesma direção, o Inspetor 30 reforça a necessidade de maior envolvimento do Analista Pedagógico ao afirmar que *“acho que poderia ter maior contribuição do Analista Pedagógico”*, o que revela que a colaboração entre os setores ainda é percebida como insuficiente. Por fim, o Inspetor 18 propõe a *“criação de uma coordenação específica para o Circuito de Gestão”*, apontando para a importância de uma estrutura organizacional mais definida e centralizada, que garanta maior clareza na condução das ações e na comunicação entre os participantes.

No conjunto, as respostas sugerem que a divisão de tarefas e a definição de papéis ainda constituem um desafio para o aprimoramento do trabalho coletivo no âmbito do PJF, indicando a necessidade de mecanismos institucionais que favoreçam a integração e a cooperação entre inspeção, analistas e gestão escolar. As observações desses IE sobre a divisão de tarefas na execução do PJF evidenciam a busca por um equilíbrio na distribuição de responsabilidades e por uma maior articulação entre os diferentes setores da SRE. Essas falas apontam para desafios relacionados à sobrecarga de trabalho, à necessidade de formação adequada e à importância da colaboração interprofissional, temas amplamente abordados nos estudos sobre o impacto de programas de gestão privada no setor público.

O Inspetor 14 reconhece que o *“Grupo Gestor em colaboração com o Serviço*

*de Inspeção Escolar contribuem para melhorias das ações e tarefas das escolas*”, destacando o potencial da articulação interna. Contudo, as demais falas sugerem que essa colaboração nem sempre é suficiente ou equilibrada. A demanda por “*Maior divisão de tarefas e aprimoramento das formações para real entendimento dos objetivos concretos*” (Inspetor 16) remete à crítica de que o modelo de gestão do PJF, embora estruturado (Henriques, Carvalho; Bittar, 2020), não é absorvido plenamente ou de forma homogênea pela rede. A falta de um “real entendimento dos objetivos concretos”, mesmo após as formações, pode indicar uma discrepância entre a “teoria da mudança” do IU e a prática pedagógica e administrativa dos profissionais, ecoando as discussões sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional (Imbernón, 2016; Marcelo García, 2009; Tardif, 2014).

A questão da divisão de responsabilidades é aprofundada nas falas dos IE 17 e 30. O Inspetor 17 sugere a “*redução do número de visitas presenciais, priorizando ações mais pontuais e estratégicas*”, mas principalmente ressalta a importância de “*um apoio mais efetivo dos analistas pedagógicos da SRE no acompanhamento das escolas*”. De forma semelhante, o Inspetor 30 aponta para a necessidade de “*maior contribuição do Analista Pedagógico*”. Essa insistência na participação dos Analistas Pedagógicos revela que o ônus da implementação e do monitoramento do JF, que abrange tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos, recai pesadamente sobre o Serviço de Inspeção Escolar (SIE) e os gestores. A parceria com os analistas pedagógicos é vista como essencial para “distribuir as responsabilidades de forma mais equilibrada” e fortalecer o “suporte técnico-pedagógico”, aspecto que, segundo Araújo (2020) e Melo (2022), é frequentemente exigido pelos modelos de gestão que visam a melhoria do desempenho escolar. A sobrecarga de trabalho e a fragmentação das funções do inspetor diante de programas externos, como já apontado por Veloso (2024), seriam mitigadas com essa colaboração intersetorial.

Por fim, a sugestão de “*criação de uma coordenação específica para o Circuito de Gestão*” (Inspetor 18) sublinha a complexidade e a centralidade do PJF na agenda da SEE. O CdG é a metodologia do programa (SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021, p. 24); pedir uma coordenação específica sugere que sua execução demanda uma dedicação e uma estrutura que a burocracia existente não consegue absorver eficientemente. Isso pode ser interpretado como um sintoma do que Caetano (2016) e Peroni e Caetano (2015) descrevem como a privatização da gestão pública, onde a política externa do programa exige a criação de novas estruturas internas para sua

efetivação. Essa criação de estruturas dedicadas pode garantir foco, mas também reforça a separação do programa em relação às demandas ordinárias da rede, tornando-o um corpo estranho que precisa de uma gestão própria.

Quanto a execução do trabalho, indicam:

*“Maior autonomia de trabalho sem precisar cumprir protocolos iguais para as escolas, dividir o trabalho com os analistas pedagógicos com o mesmo peso de responsabilidades assumidas. Fazer acompanhamento de acordo com as necessidades e possibilidades e não atendendo demandas do Instituto Unibanco”* (Inspetor 19).

*“Para continuarmos o serviço, precisamos de diminuição da demanda de serviço”* (Inspetor 23).

As declarações desses dois IE (19 e 23) condensam algumas das críticas mais incisivas sobre a implementação do PJJ, deste trabalho: a rigidez dos protocolos, a falta de autonomia e a intensa sobrecarga de trabalho.

A fala do Inspetor 19 é particularmente rica ao sugerir *“Maior autonomia de trabalho sem precisar cumprir protocolos iguais para as escolas”*, refletindo uma clara resistência à padronização imposta pelo modelo de gestão privada. Essa demanda por autonomia e flexibilidade contraria a própria natureza do PJJ, que, como “tecnologia educacional” (Balduino, 2020), opera através de um CdG e protocolos uniformes (SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021) projetados para serem escaláveis e replicáveis em larga escala (Henriques; Carvalho; Bittar, 2020). O inspetor reivindica que o acompanhamento seja feito *“de acordo com as necessidades e possibilidades”* locais, e não *“atendendo demandas do Instituto Unibanco”*, o que demonstra o conflito entre o princípio da gestão contextualizada e a lógica da eficiência gerencial baseada em metas externas. Autores como Araújo (2019) e Caetano (2016) discutem essa tensão, na qual a política educacional passa a ser pautada pela agenda de um ator privado, submetendo a autonomia do corpo técnico-administrativo (o IE) a objetivos e prazos definidos fora da esfera pública.

A fala do Inspetor 19 de *“dividir o trabalho com os analistas pedagógicos com o mesmo peso de responsabilidades assumidas”* reforça a análise anterior sobre o desequilíbrio na distribuição de tarefas. Não se trata apenas de pedir apoio, mas de exigir uma corresponsabilidade formal, o que evidencia o ônus excessivo que recai sobre o Serviço de Inspeção Escolar na garantia da execução do programa.

Por fim, a afirmação do Inspetor 23, *“Para continuarmos o serviço, precisamos*

*de diminuição da demanda de serviço*”, resume o problema da intensificação e sobrecarga de trabalho que o PJJ, somado às tarefas ordinárias do estado, impõe aos servidores. Essa fala se conecta diretamente às discussões sobre as implicações do JF na gestão escolar e no trabalho docente (Carvalho, 2020; Nunes, 2024; Pereira; Cossetin; Garcia, 2023). A diminuição da demanda não é apenas uma queixa sobre volume, mas um sinal de que o acúmulo de tarefas e a rigidez do programa estão impactando a sustentabilidade e qualidade da própria execução, ameaçando a continuidade do serviço ou, no mínimo, a saúde ocupacional dos IE (Oliveira, 2021). Em conjunto, as duas falas revelam a insatisfação com a perda de autonomia e o esgotamento gerado por um modelo de gestão que prioriza a lógica do desempenho em detrimento da capacidade real de execução da rede pública.

As manifestações dos IE 5, 3, 13, 14, 16, 17, 19, 23, 29 e 30 apontam para a necessidade de ajustes na forma como o PJJ é operacionalizado no contexto da inspeção escolar, especialmente no que diz respeito à divisão de tarefas e à clareza das atribuições entre os diferentes atores envolvidos. Como explica Mainardes (2006), as políticas públicas não se concretizam de maneira linear, mas são reinterpretadas e ressignificadas no cotidiano das instituições, processo no qual surgem adaptações que permitem sua viabilidade prática.

Nessa mesma direção, Veloso (2024) observa que a sobreposição de responsabilidades sem um planejamento articulado tende a gerar desmotivação e reduzir a eficiência do trabalho coletivo. Complementarmente, Nunes (2024) destaca que a padronização do PJJ, estruturada a partir de mecanismos de controle e protocolos uniformes, nem sempre considera a diversidade dos contextos escolares, o que torna necessárias adequações locais para que a política possa se ajustar às realidades específicas e manter sua efetividade.

As percepções dos IE da SRE/Divinópolis sobre a necessidade de formação e capacitação contínua, expressas nas falas dos IE 22, 26, 27, 28 e 33, evidenciam uma fragilidade no processo de implementação do PJJ: a insuficiência do preparo inicial e a ausência de um suporte permanente que possibilite lidar com a complexidade do programa e da rotina escolar. Para o Inspetor 22, são necessários “mais capacitação e planejamento”. O Inspetor 27 sugere “capacitação mais frequente”, enquanto o Inspetor 28 destaca a importância de “mais treinamentos”. Já o Inspetor 33 enfatiza a necessidade de “formações mais aprofundadas no programa”.

E, de modo mais detalhado, quase como um resultado das colocações

anteriores, o Inspetor 26 propõe:

*“Capacitação contínua, com ênfase em comunicação, mediação de conflitos e educação inclusiva. Maior colaboração com a equipe escolar e a comunidade. Uso de ferramentas tecnológicas e escuta ativa. Evitar que as ações entrem em conflito com outras demandas da rotina escolar” (Inspetor 26).*

Essas sugestões indicam que o treinamento oferecido pelo IU e replicado pela SEE/MG, para uma parcela significativa dos IE, não está sendo suficiente para garantir sua segurança e a proficiência na execução do CdG/PJF. Essa situação contrasta com a premissa do programa, apresentado como um modelo de gestão pronto, estruturado e eficaz (Henriques; Bittar; Carvalho, 2020), cuja implementação na rede pública estadual pressupõe a existência de protocolos claros e orientações sistematizadas que favoreçam sua transferência e operacionalização (SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021).

Nesse contexto, essas estratégias sugeridas, dão ênfase na formação (continuada), pois reivindicam uma condição essencial para que o IE compreenda seu papel no CdG/PJF e atue de forma efetiva. Imbernón (2016) defende que a profissionalização docente e da inspeção requer aprendizagem permanente. Veloso (2024) também destaca que formações específicas fortalecem a autonomia profissional diante de modelos externos de gestão. Nunes (2024) acrescenta que, frente a um programa fortemente controlado, investir em formação crítica é estratégico para que o inspetor não se limite a cumprir protocolos, mas consiga interpretar, adaptar e intervir.

No entanto, a necessidade constante de mais treinamento sugere que a “tecnologia educacional” (Balduino, 2020) é complexa e exige um investimento formativo maior do que o previsto, ou que os modelos de formação não estão sendo contextualizados ou frequentes o suficiente.

A fala do Inspetor 26 é a mais detalhada e revela a natureza multifacetada da formação desejada. Ao pedir “Capacitação contínua, com ênfase em comunicação, mediação de conflitos e educação inclusiva”, o IE demonstra que o foco da formação não deve ser apenas na metodologia gerencial do CdG/PJF, mas também nas competências pedagógicas e interpessoais necessárias para o trabalho na escola pública. Essa demanda se alinha aos estudos de Huberman (1995) e Imbernón (2016) sobre o desenvolvimento profissional, que defendem a formação continuada como um

processo complexo que transcende o mero treinamento técnico.

A necessidade de capacitação em áreas como “mediação de conflitos” e “educação inclusiva” mostra que a implementação do PJF, com suas metas de desempenho (Pereira; Cossetin; Garcia, 2023), ocorre em um ambiente escolar que possui desafios sociais e pedagógicos profundos que a lógica de eficiência empresarial nem sempre consegue abarcar.

Além disso, o Inspetor 26 reitera a crítica sobre o impacto na rotina ao pedir para “*Evitar que as ações entrem em conflito com outras demandas da rotina escolar*”. A busca por “*Maior colaboração com a equipe escolar e a comunidade*” e o “*Uso de ferramentas tecnológicas e escuta ativa*” sugere a necessidade de uma formação que promova uma gestão mais democrática e participativa, em contraponto à gestão tecnocrática frequentemente associada ao modelo de intervenção privada (Carvalho, 2020; Sadri; Silva, 2019). Assim, a ênfase na formação contínua, frequente e aprofundada aponta para a percepção de que o modelo do PJF exige um saber-fazer especializado que a rede pública, por si só, ainda não possui, ou que o próprio programa é tão complexo e dinâmico que exige reciclagem constante.

As respostas finais dos IE, que variam entre a apatia, a ausência de sugestões e a rejeição explícita ao PJF, oferecem um fechamento analítico crucial. Elas não são apenas a falta de dados, mas sim manifestações de esgotamento e resistência que a literatura sobre a privatização da educação ajuda a decifrar.

A rejeição direta, como o desejo de “*Acabar com o programa Jovem de Futuro*” (Inspetor 4) e a afirmação de que “*Esse programa não deveria fazer parte da prática da Inspeção Escolar*” (Inspetor 24) ou a recomendação para “*Deixá-lo fora desta atribuição*” (Inspetor 35), é a evidência mais forte do conflito de identidades e funções. Essa resistência está alinhada com as conclusões de Balduino (2019) e Brito (2022) sobre as implicações do PJF na gestão escolar e no trabalho dos profissionais.

Ao exigir que o programa seja excluído de suas atribuições, os IE reforçam a percepção de que o PJF é um corpo estranho, uma demanda extra imposta pelo acordo de cooperação com o setor privado (Peroni; Caetano, 2015; Sadri; Silva, 2019), que desvia o foco das responsabilidades regimentais da Inspeção Escolar (Minas Gerais, Res. SEE n. 4.487/2021).

O Inspetor 31 detalha essa rejeição ao descrever o PJF como um projeto com “*pouco envolvimento dos profissionais da escola*”, que “*deveria ser encerrado*” por ser “*burocrático, muito registro no sistema, desperdiçando tempo do EEB das escolas,*

*sem proveito prático*". Este depoimento é o ponto de encontro de várias críticas acadêmicas:

Burocratização e desperdício de tempo: A queixa sobre o excesso de registro e a burocracia reflete o que Carvalho (2020) chama de "A escola não cabe numa planilha", ou seja, a tentativa de enquadrar a complexidade educacional em um sistema rígido de monitoramento.

Nunes (2024) também aponta esses mecanismos de controle como sobrecarga, confirmando que o foco excessivo em metas e registros — essenciais ao modelo de gestão por resultados (Henriques; Bittar; Carvalho, 2020) — drena a energia dos profissionais sem gerar o "proveito prático" esperado.

Baixo envolvimento e apatia: A percepção de que há "pouco envolvimento dos profissionais da escola" sugere que o PJJ é visto como um projeto de cima para baixo, imposto pelo parceiro privado e pela administração central. Isso leva ao distanciamento, à apatia ("*Nada*", "*Sem contribuições a acrescentar*") e a ausência de adesão, o que compromete o sucesso de qualquer política educacional no nível de execução (Mainardes, 2006). A falta de entusiasmo e as respostas vazias ("*Sem opinião para o momento*", "*Foram informadas no item 11*") podem ser lidas como formas passivas de resistência ou como um sintoma de esgotamento profissional (Huberman, 1995), já que os IE se sentem sobrecarregados (Inspetor 23) e sem autonomia (Inspetor 19).

Finalmente, a sugestão de "*Diminuição da quantidade de visitas técnicas*" (Inspetor 32) e o pedido por "*apoio mais efetivo por parte da DIRE*" (Inspetor 7) reforçam as demandas por alívio da carga de trabalho e por maior intersectorialidade, temas já discutidos.

Enfim, as últimas sugestões dos IE em geral, — a rejeição e a apatia — constituem o subtexto das críticas acadêmicas: o PJJ, como expressão de um projeto liberal de educação (Araújo, 2020), ao priorizar a eficiência, os dados e a rigidez protocolar, encontra barreiras intransponíveis na realidade da escola pública, gerando resistência, sobrecarga e a percepção de que a política é ineficaz e burocrática.

As estratégias apontadas pelos IE destacam a necessidade de redimensionamento das atribuições, divisão equilibrada de responsabilidades com analistas pedagógicos, capacitação continuada, planejamento ajustado do cronograma e fortalecimento do papel mediador do IE. Tais medidas visam reduzir sobrecarga, aumentar a efetividade do acompanhamento pedagógico e promover

integração entre IE, gestores e unidades escolares. Ao mesmo tempo, críticas sobre burocratização e baixa efetividade prática do PJJ indicam a necessidade de reavaliação do papel da inspeção no programa, sugerindo estratégias mais centradas em resultados e na realidade das escolas.

Essas manifestações dos IE evidenciam a necessidade de adequação do próprio modelo de implementação do CdG/PJJ<sup>42</sup>, especialmente no que se refere à distribuição das responsabilidades, à rigidez dos protocolos e à compatibilização das demandas do programa com as condições reais de trabalho do SIE. Mainardes (2006) explica que as políticas não são aplicadas de forma linear, mas reinterpretadas nos embates cotidianos, e esses ajustes constituem parte essencial do processo de execução. Veloso (2024) reforça que a sobreposição de tarefas sem o devido planejamento gera desmotivação e ineficiência. Já Nunes (2024) mostra que a padronização do PJJ, baseada em controle e protocolos, muitas vezes ignora a diversidade de contextos escolares, exigindo adaptações locais como forma de resistência e de manutenção do funcionamento institucional.

### **3.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: ENTREVISTA APLICADA**

Para a realização desta pesquisa, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com três profissionais atuantes na SRE/Divinópolis, com o objetivo de compreender a dinâmica das reuniões de planejamento e a integração entre inspeção escolar e setor pedagógico no âmbito do PJJ. Os entrevistados foram servidores com os seguintes cargos: i) coordenador da SRE/Divinópolis, ii) inspetor 1 e iii) inspetor 2. O primeiro é responsável pela coordenação geral das atividades da regional, com ampla experiência na supervisão de inspeção escolar e gestão pedagógica. O segundo atuante na inspeção escolar, responsável pelo acompanhamento de escolas participantes do PJJ, com experiência em processos de monitoramento e orientação pedagógica. E, o terceiro integrante do serviço de inspeção escolar, com atuação voltada ao acompanhamento de metas e projetos das escolas, incluindo interface com as diretorias pedagógicas.

---

<sup>42</sup> Esse fechamento explicita o que precisa ser adequado (a forma de implementação e os mecanismos de gestão do CdG/PJJ, mantendo o vínculo teórico com Mainardes (2006) considerando o ciclo de políticas e dos estudos de Veloso (2024) e de Nunes (2024).

As entrevistas seguiram o roteiro de entrevista disponível no Apêndice B, sendo as respostas transcritas integralmente e analisadas de forma comparativa, buscando identificar convergências, divergências e oportunidades de melhoria na integração entre os setores da SRE/Divinópolis e o PJJ, em 4 quatro eixos de análise: Implementação; Planejamento; Execução e Monitoramento. A análise a seguir foi feita pela triangulação dos dados levantados no campo, das perspectivas dos autores estudados para sustentação teórica e do levantamento documental.

### 3.5.1 Implementação

A implementação do PJJ em Minas Gerais ocorreu em 2019, e a SRE/Divinópolis foi uma das unidades que iniciaram sua execução. Para compreender esse processo, foi solicitado aos entrevistados que descrevessem como se deu a preparação dos IE para atuarem como Articuladores do CdG no âmbito do CdG/PJJ. As respostas evidenciam percepções distintas sobre esse momento inicial e sobre a efetividade das ações formativas para o desempenho dos profissionais.

Esse momento pode ser compreendido à luz do que Ball e Bowe denominam “política proposta”, isto é, a formulação oficial do programa, com diretrizes definidas pela SEE e pelo IU. Nesse estágio, a política refere-se às intenções do governo, departamentos educacionais e demais instâncias responsáveis por sua elaboração, antes de ser reinterpretada pelos sujeitos na prática (Mainardes, 2006).

Segundo o Coordenador, as formações tiveram início de forma presencial entre 2019 e 2020. A partir de 2021, devido à pandemia, as ações formativas passaram a ser realizadas de maneira *on-line*. Em 2023, as formações presenciais foram retomadas, agora direcionadas tanto aos IE quanto aos diretores escolares, com organização híbrida (momentos presenciais e suporte virtual). Nos anos de 2024 e 2025, o formato tornou-se exclusivamente *on-line*. No caso da entrada de novos IE, foi ofertado um ciclo de capacitação específico, com apresentação e estudo do material do CdG, que substituiu o PJJ em 2023.

Em suas palavras, o Coordenador destacou que:

*“no começo, em 2019, foi feita uma formação com todos os inspetores que começaram a participar do programa. Houve uma série de formações presenciais no Tauá. Depois, durante a pandemia, tivemos mais dificuldades com o processo de formação, e os encontros*

*passaram a ser on-line. Em 2023 houve novamente um processo de formação tanto para inspetores quanto para diretores, com momentos presenciais e suporte on-line. Já em 2024 e 2025 o suporte foi apenas on-line. Quando chegaram os inspetores novatos, nós fizemos um ciclo de capacitação com eles, apresentando e estudando o material do Circuito de Gestão, que substituiu o Jovem de Futuro a partir de 2023. As capacitações presenciais mais marcantes foram em 2019 e 2020, antes da pandemia; depois, o formato on-line passou a predominar, conduzido por mim ou pela equipe do Instituto Unibanco” (Coordenador).*

A fala do entrevistado evidencia um padrão recorrente nas políticas públicas educacionais brasileiras: programas são implementados com estrutura previamente definida, deixando a formação e a adaptação das equipes para acontecerem paralelamente à execução. Assim, a escola e os IE precisam, ao mesmo tempo, aprender sobre o projeto e colocá-lo em prática, o que gera sobrecarga e limita a consolidação de uma cultura de planejamento.

A percepção dos IE evidencia um distanciamento entre o momento inicial de implementação do PJJ e a realidade formativa vivenciada nos anos seguintes. Ambos reconhecem que houve formações presenciais no início do programa, mas indicam que esse processo não foi mantido de maneira contínua.

O primeiro inspetor relatou que as formações iniciais aconteceram em Belo Horizonte, mas que, após essa etapa, não houve continuidade estruturada. Segundo ele a formação em BH, foi interrompida, mas não cita o momento e nem a pandemia, e reconhece que:

*“atualmente, o que existe são apenas momentos de tira-dúvidas, os chamados plantões, principalmente voltados para os inspetores novatos. Eles recebem um material de apoio e participam desses plantões, mas não há mais aquelas formações completas como aconteciam no início do programa” (Inspetor 1).*

Esse relato indica a ideia de que o suporte formativo se tornou pontual e reativo, concentrado em momentos de esclarecimento de dúvidas, sem a mesma sistematicidade observada no período de implementação. A formação formal, portanto, passa a ser gradual, substituída por orientações práticas, repassadas, como destacado pelo coordenador, por ele ou pela equipe do IU, aos IE recém-chegados.

Percebe-se neste contexto, uma passagem para o que Mainardes (2006, p. 49) chama de “política em uso”, momento em que os profissionais reinterpretem o texto

político. Como afirmam Ball e Bowe no ciclo de políticas, “as práticas institucionais emergem do processo de implementação pelos profissionais que atuam no contexto da prática”, revelando acomodações, resistências ou ressignificações.

A fala do segundo inspetor apresenta uma percepção semelhante, destacando que houve encontros presenciais significativos em 2019, especialmente em Belo Horizonte, mas que esse processo foi interrompido com a pandemia. Corroborando, portanto, com os dois relatos anteriores e, inclusive cita a pandemia como a causa da interrupção formativa. Ele esclarece:

*“quando chegou 2020, começou a pandemia. Inclusive, estava marcado um novo encontro quando tudo parou, em março daquele ano. Os inspetores dessa época participaram de dois ou três encontros presenciais, mas, depois disso, não me lembro de ter havido mais formações presenciais. Com a pandemia, ficaram apenas os encontros virtuais. No ano passado, com as novas nomeações, não me recordo de ter havido nenhum encontro específico para o Jovem de Futuro, nem presencial, nem on-line, organizado pela Secretaria. Hoje, o que existe é o próprio coordenador passando suas experiências aos recém-nomeados, que, em sua maioria, não tiveram esse tipo de capacitação” (Inspetor 2).*

O conjunto dos depoimentos do Coordenador e IE reforça a percepção de que o processo formativo perdeu continuidade ao longo do tempo. Embora a implantação tenha sido acompanhada de encontros presenciais e orientações estruturadas, especialmente antes da pandemia, posteriormente a formação tornou-se esporádica, dependendo mais da iniciativa da coordenação local do que de ações sistematizadas pela SEE.

Ainda de modo sutil, percebe-se uma convergência entre os IE e divergência entre os IE entrevistados em relação ao coordenador. O coordenador destaca a existência de formações presenciais e *on-line* ao longo dos anos, enfatizando os esforços realizados especialmente em 2019 e 2020, bem como os ciclos de capacitação para IE novatos nos anos mais recentes (2023 e 2025) e o suporte *on-line*. Para Oliveira (2021, p. 87) esse contato com os mais experientes permite que os novatos “tenham um colega de referência para buscar ajuda em caso de problemas mais complexos, de modo a não deixar nenhum Inspetor sobrecarregado”.

Em contraste, ambos os IE reconhecem que, após o início do programa, as formações estruturadas praticamente cessaram, sendo substituídas por momentos pontuais de orientação ou “plantões” destinados a sanar dúvidas específicas. Assim,

enquanto o coordenador percebe um processo contínuo, mesmo que adaptado, os IE apontam lacunas significativas na oferta de capacitação sistemática, principalmente no contexto pós-pandemia.

Isso expressa claramente a tensão entre os “textos prescritivos (*readerly*)” e os “textos abertos à interpretação (*writerly*)” da política (Mainardes, 2006, p. 50), nos quais o coordenador atua mais próximo do texto oficial, enquanto os IE lidam com as condições reais de execução.

Essa percepção dos entrevistados está em consonância com estudos que discutem a formação e o suporte técnico no PJJ (2020), destaca que a capacitação inicial é fundamental para a compreensão do programa, mas sua manutenção ao longo do tempo, especialmente em contextos de alta rotatividade de profissionais, é essencial para assegurar a implementação efetiva das práticas pedagógicas e administrativas. De forma semelhante, Balduino (2019; 2020) ressalta que programas educativos geridos em parceria com o setor privado demandam formação contínua dos profissionais, para que possam internalizar as ferramentas e metodologias propostas pelo programa, evitando distorções na execução.

Por outro lado, seja por meio de ações de suporte ou da realização de “plantões”, evidencia-se uma preocupação da SRE/Divinópolis com a preparação para a efetiva participação do Inspetor Escolar (IE), especialmente dos profissionais recém-ingressos na função. A continuidade e sistematização da capacitação para os IE da SRE/Divinópolis, mesmo ainda enfrentando limitações, pode comprometer a atuação plena dos ACG no CdG, corroborando as reflexões sobre a necessidade de suporte contínuo e alinhamento entre teoria e prática no contexto do PJJ (Brito, 2022; Henriques et al., 2020).

Continuando a análise da implementação do CdG/PJJ, acerca do processo formativo destinado aos IE, tanto no momento inicial quanto na forma como ocorre atualmente, buscou-se verificar a compreensão da percepção do Coordenador e dos IE da SRE/Divinópolis se as formações são consideradas suficientes para subsidiar a atuação dos IE no programa.

O coordenador relatou que os IE recebem formação e suporte técnico para atuar no CdG/PJJ, entretanto, ao expor sua avaliação, sinalizou limitações nesse processo. Em sua perspectiva,

*“essas formações são satisfatórias, mas não posso dizer que são suficientes. Para serem suficientes, precisaríamos ter inspetores compreendendo plenamente toda a dinâmica do processo, o que ainda não acontece. Elas permitem que o inspetor execute as tarefas do programa, mas nem sempre garantem uma compreensão profunda do Circuito de Gestão”* (Coordenador).

Ao detalhar, enfatizou que a execução do programa tende a se concentrar nos aspectos operacionais, em detrimento do caráter pedagógico e formativo. Segundo ele, *“muitas vezes o processo fica centrado na parte burocrática — fazer o plano, acompanhar o plano — e deixa em segundo plano o aspecto formativo, que deveria fornecer ferramentas de gestão aos diretores”*.

A partir do relato do Coordenador, observa-se que a formação destinada aos IE no âmbito do CdG/PJF apresenta fragilidades que limitam sua efetividade. Embora o coordenador reconheça que os IE recebem formação e suporte técnico, ele ressalta que esses processos formativos não alcançam a profundidade necessária para garantir uma compreensão integral do programa. Tal percepção está alinhada à literatura recente, que aponta para uma recorrente predominância de aspectos operacionais em detrimento de abordagens formativas mais amplas e estruturantes.

Segundo Brito (2022), o CdG/PJF tende a enfatizar a racionalidade técnico-gereencial em sua implementação, o que pode reduzir o papel dos profissionais da educação a meros executores de ferramentas pré-estabelecidas, como metas, planos de ação e monitoramentos, desconsiderando os elementos políticos e pedagógicos que envolvem a gestão escolar. Essa crítica é reforçada por Carvalho (2020) e Caetano (2016), que identificam no programa uma tendência à padronização de práticas e à centralidade de indicadores, gerando tensões com o princípio da gestão democrática, previsto na legislação educacional brasileira.

Ainda acrescentou o Coordenador que *“até mesmo os IE, às vezes, não entendem com clareza as ferramentas oferecidas pelo programa, o que acaba tornando a aplicação mais mecânica do que pedagógica”*. Neste caso, ele aponta para uma lacuna formativa que repercute diretamente na qualidade da mediação realizada pelos IE junto às escolas. Essa constatação dialoga com os estudos de Oliveira (2021) e Veloso (2024), que apontam dificuldades recorrentes enfrentadas pelos IE no exercício da função, especialmente diante de novas demandas advindas de programas ou políticas externas.

Nesse sentido, a análise permite problematizar o papel da formação continuada no contexto das políticas educacionais implementadas via parcerias público-privadas. A perspectiva de Tardif (2014) reforça que processos de formação que não consideram os saberes e experiências dos profissionais tendem a produzir apropriações superficiais, restringindo o potencial emancipador da prática.

Além disso, ao identificar que “o processo fica centrado na parte burocrática — fazer o plano, acompanhar o plano — e deixa em segundo plano o aspecto formativo”, o coordenador evidencia um descompasso entre o discurso oficial do programa, que propõe uma gestão escolar orientada à aprendizagem, e sua prática, que se materializa em ações fortemente burocratizadas. Essa crítica é também explorada por Sadri e Silva (2019) ao analisarem como o imbricamento entre o público e o privado no PJJ tem repercutido na redefinição das práticas escolares e na intensificação de lógicas gerencialistas.

Portanto, a análise sugere que, embora haja esforços formativos, eles se mostram insuficientes para sustentar a atuação dos IE como agentes mobilizadores de processos pedagógicos no CdG/PJJ. Falta-lhes, conforme apontado por Mainardes (2006), uma inserção crítica e reflexiva capaz de transformar práticas e não apenas reproduzir mecanismos. Essa lacuna, se não enfrentada, tende a perpetuar um modelo de gestão escolar focado no cumprimento de processos e metas, com menor capacidade de incidir sobre a qualidade da aprendizagem e da experiência escolar.

Em se tratando das respostas dos IE, o primeiro inspetor destacou que, atualmente, não há uma formação inicial estruturada para os profissionais que ingressam no CdG/PJJ. Segundo ele, o que existe são atendimentos pontuais promovidos pelo IU, voltados mais para esclarecimento de dúvidas do que para formação sistemática. Em sua avaliação,

“assim que o inspetor entra, ele não tem uma formação específica para atuar no Programa Jovem de Futuro. O que acontece hoje são apenas esses plantões realizados pela equipe do Instituto Unibanco, e não pela SRE/Divinópolis. Então, posso dizer que, no momento, não há uma formação estruturada ou sistemática para os novos inspetores, apenas esse suporte pontual. Por isso, considero que não é suficiente” (Inspetor 1).

O segundo inspetor lembrou positivamente o processo de formação inicial em 2019, destacando o engajamento e a clareza do programa naquele momento. Contudo, ao relatar sua percepção, apontou a descontinuidade do processo formativo e a mudança do caráter pedagógico para uma lógica de controle. Em suas palavras, *“a capacitação que tivemos lá em 2019 foi muito boa. Na época, eu fiquei bastante entusiasmada, achei o programa muito interessante. Participei de dois encontros presenciais e percebi um esforço grande para estruturar o trabalho”*. Entretanto, o cenário mudou com a pandemia:

“com o início da pandemia e as dificuldades enfrentadas pelo Instituto Unibanco, o projeto acabou não se desenvolvendo como o planejado. Ele foi se enfraquecendo, se tornando mais um instrumento de registro, um sistema de controle de atividades da escola, perdendo o caráter formativo (...) a pandemia prejudicou muito o andamento do programa em Minas Gerais, que, talvez, não tenha acontecido no momento mais propício” (Inspetor 2).

A análise das respostas evidencia consenso entre os entrevistados quanto à insuficiência da formação inicial oferecida aos IE. O coordenador reconhece que as formações permitem a execução das tarefas, mas não garantem a compreensão completa do CdG, destacando um foco excessivo na dimensão burocrática do programa em detrimento da dimensão pedagógica e formativa. O Inspetor 1 reforça a percepção da ausência de uma formação estruturada, indicando que, atualmente, os plantões do IU constituem o principal suporte, mas de caráter pontual e limitado. Já o Inspetor 2 aponta que, embora as primeiras capacitações presenciais tenham sido satisfatórias e motivadoras, o avanço da pandemia e os desafios organizacionais enfraqueceram o programa, tornando-o mais um instrumento de controle do que uma ferramenta de formação continuada. Ambos os IE não destacam a participação do Coordenador no processo formativo, mas sim do IU.

Esses relatos corroboram com estudos que discutem a implementação de programas educativos mediados por organizações privadas, como o IU. Araújo (2020) e Balduino (2019; 2020) indicam que a formação inicial é essencial, mas não suficiente, sendo necessária a manutenção de processos estruturados de capacitação continuada para garantir que os profissionais compreendam e apliquem efetivamente as metodologias propostas. Além disso, a literatura aponta que a ênfase excessiva em aspectos burocráticos ou de monitoramento pode limitar o caráter pedagógico das

ações, comprometendo a função formativa do programa (Brito, 2022; Carvalho, 2020; Henriques; Bittar; Carvalho 2020).

Portanto, a análise evidencia que, apesar de iniciativas pontuais de formação e suporte, a SRE/Divinópolis ainda enfrenta desafios para oferecer uma preparação inicial completa e sistemática aos IE, o que pode impactar a eficácia da atuação no PJJ/CdG, reforçando a necessidade de estratégias de capacitação contínua e de alinhamento entre teoria, prática e acompanhamento pedagógico.

Diante desta, evidência, ao serem questionados sobre quais aspectos consideram prioritários para a formação continuada dos IE no âmbito do CdG/PJJ, os entrevistados apontaram diferentes dimensões, que convergem para a necessidade de reforçar competências técnicas, pedagógicas e analíticas.

O Coordenador destacou que a formação dos IE deve priorizar o domínio das ferramentas do programa e, principalmente, o desenvolvimento de uma cultura de tomada de decisão baseada em evidências. Para ele, *“a questão central são as ferramentas do programa. Ele possui grande potencial para formar gestores escolares e IE com uma visão técnica voltada para resultados”*. Contudo, enfatizou que o maior obstáculo está na dificuldade de utilizar dados de forma objetiva no processo de gestão. Conforme afirmou,

*“o principal desafio está na tomada de decisão baseada em dados”, uma vez que muitas escolas “ainda tomam decisões de forma subjetiva, com base em percepções ou no que acreditam, em vez de se apoiar nos dados disponíveis”* (Coordenador).

Além disso, o entrevistado mencionou que é comum haver resistência por parte das escolas em aceitar as informações apresentadas pelo sistema do programa. Essa resistência, segundo ele, decorre da leitura dos dados como crítica pessoal ou desvalorização do trabalho docente. Em suas palavras, *“há uma resistência a aceitar o dado científico como base para decisão, mesmo quando ele é derivado de informações fornecidas pela própria escola”*, o que demanda que gestores e IE *“despem-se de interpretações passionais”* para compreender os dados como instrumento de melhoria e não de julgamento (Coordenador).

O que foi descrito pelo Coordenador revela um descompasso entre a racionalidade técnica que orienta o PJJ e os sentidos atribuídos pelos profissionais da educação envolvidos em sua implementação. Esse descompasso, como sugere

Mainardes (2006), é parte constitutiva do ciclo das políticas, evidenciando que as falhas ou resistências identificadas não são meramente operacionais, mas apontam para disputas em torno do significado da gestão educacional e do próprio papel da escola pública.

Considerando os IE, o Inspetor 1 apresentou uma perspectiva mais voltada para os aspectos operacionais e tecnológicos do programa. Em sua percepção, a formação deve priorizar o uso das ferramentas digitais e sistemas do CdG/PJF, uma vez que muitos IE encontram dificuldades nesse campo. Conforme relata, *“muitos IE têm dificuldade de mexer no sistema do Jovem de Futuro, então acredito que seria essencial priorizar o uso das tecnologias, a parte prática de como operar o sistema e utilizar as ferramentas disponíveis”* (Inspetor 1). Assim, o domínio tecnológico aparece como condição necessária para a execução adequada das atividades do programa.

Já o Inspetor 2 reforçou a importância da formação, mas enfatizando uma dimensão mais ampla e pedagógica. Para ele, a formação continuada deve ir além do uso do sistema e do preenchimento de registros. Em sua avaliação,

*“é preciso investir fortemente na formação dos IE, mas não apenas no sentido de aprender a usar o sistema ou preencher registros. Falo de uma formação profissional, que desenvolva competências, aprofunde o entendimento do programa e fortaleça o papel pedagógico do inspetor”*. Finaliza apontando que *“essa é uma necessidade urgente”* (Inspetor 2).

A partir da perspectiva do ciclo de políticas de Mainardes (2006), percebe-se que os IE reinterpretam e ressignificam o CdG/PJF de maneiras distintas. O Inspetor 1 destaca a formação técnica como essencial, especialmente no uso das ferramentas digitais, reforçando o viés gerencial do programa, que prioriza resultados e controle de dados (Henriques; Carvalho; Barros, 2020). Já o Inspetor 2 aponta para a necessidade de uma formação mais ampla, que fortaleça o papel pedagógico e crítico do inspetor, em sintonia com uma concepção de formação que vai além da técnica e envolve reflexão profissional (Marcelo Garcia, 2009). Essas visões refletem a tensão entre o caráter operacional e o pedagógico da política, evidenciando a necessidade de equilíbrio entre técnica e formação crítica para a atuação efetiva dos IE.

Enquanto o coordenador enfatiza a importância de desenvolver a capacidade de interpretar dados de forma crítica e técnica, promovendo uma gestão escolar baseada em evidências, tema já destacado por Henriques, Bittar e Carvalho (2020) e

Balduino (2020), que apontam que a tomada de decisão informada por dados é central na operacionalização do PJJF.

A análise das respostas evidencia uma convergência em torno da necessidade de uma formação continuada que supere o mero cumprimento de tarefas burocráticas. De modo geral, os relatos indicam que a formação no âmbito do PJJF deve priorizar: (i) a interpretação e o uso de dados para tomada de decisão, (ii) o domínio de ferramentas digitais e tecnológicas, e (iii) o desenvolvimento profissional amplo, que inclua competências pedagógicas e de gestão.

Nesse sentido, os depoimentos sugerem uma tríade de formação para IE, que, para além do controle burocrático, fortaleça o papel formativo do inspetor como mediador do desenvolvimento educacional nas escolas. Essa formação deve alinhar-se tanto à proposta do CdG/PJJF quanto às recomendações da literatura sobre programas educativos mediados pelo setor privado.

Entre as proposições encontradas destacam-se: o domínio técnico-operacional das ferramentas digitais, assegurando que os IE atuem com autonomia no uso dos sistemas e tecnologias do CdG/PJJF, superando barreiras técnicas, conforme apontam Henriques et al. (2020); a formação pedagógica e reflexiva, que vá além do preenchimento de registros e desenvolva competências formativas colaborativas com os processos pedagógicos da escola, como defende Araújo (2020); e a compreensão crítica das políticas educacionais, capacitando os IE para analisar as diretrizes do programa e suas implicações, especialmente no que se refere à influência de agentes privados na gestão pública da educação, segundo Brito (2022).

Essa abordagem integrada reforça a importância de uma qualificação contínua que articule técnica, pedagogia e criticidade, contribuindo para uma atuação mais eficiente, formativa e contextualizada do IE no CdG/PJJF. Nesse sentido, ao considerar o processo formativo dos IE em sua prática cotidiana, foram levantadas as formas de complementar a formação inicial, e os participantes destacaram a relevância de estratégias coletivas, como oficinas e grupos de estudo, para fortalecer a atuação no programa.

O coordenador da SRE/Divinópolis evidenciou que momentos de formação compartilhada poderiam favorecer o alinhamento metodológico entre os IE e aproximar teoria e prática. Conforme relatou,

*“esses espaços permitiriam uma troca de experiências entre os inspetores, além de favorecer o estudo conjunto das ferramentas e estratégias do programa [...] Seria uma maneira de transformar o conhecimento teórico em prática, fortalecendo o papel pedagógico do inspetor”* (Coordenador).

Nesse trecho, compreende-se que o entrevistado reconhece a formação colaborativa como componente essencial para o fortalecimento do CdG/PJF, atribuindo-lhe não apenas um caráter técnico, mas também pedagógico, aproximando teoria e prática pedagógica.

Sob a perspectiva dos IE, as oficinas também foram apontadas como possibilidade concreta de superação das fragilidades formativas observadas no cotidiano. O Inspetor 1 reforça a dimensão tecnológica, salientando que o aprendizado coletivo pode facilitar o uso das ferramentas digitais do PJF, suprimindo lacunas individuais no domínio do sistema. Já o Inspetor 2 amplia a discussão, enfatizando que o trabalho colaborativo transforma a formação em um processo contínuo e significativo, afastando-se da rotina meramente burocrática.

O Inspetor 1 ressaltou a carência de espaços sistematizados para estudo, sobretudo no que se refere ao uso das ferramentas digitais do programa. Em sua percepção, *“quando se aprende em grupo, sempre aparece alguém que já domina um pouco mais e pode ajudar o outro. Isso facilitaria a troca de experiências e o aprendizado coletivo, o que hoje faz muita falta”* (Inspetor 1). Nota-se, portanto, que a ausência de formações colaborativas tem repercutido diretamente no sentimento de isolamento e na dificuldade de apropriação plena dos instrumentos do CdG/PJF.

O Inspetor 2 reforçou essa perspectiva ao destacar que as formações ofertadas precisam ultrapassar o cumprimento burocrático de tarefas. Inclusive nota-se em sua afirmativa uma crítica implícita ao modelo de formação pontual e prescritivo, indicando a necessidade de uma abordagem mais reflexiva, contextualizada e permanente. Para ele,

*“esses formatos favorecem o aprendizado colaborativo e permitem que os inspetores compartilhem experiências e dificuldades. Isso ajudaria a transformar a formação em algo mais prático e contínuo, indo além do simples preenchimento de relatórios e registros”* (Inspetor 2).

Essas percepções estão alinhadas com a literatura que aponta que práticas de aprendizagem colaborativa fortalecem competências profissionais e contribuem para

o desenvolvimento de uma gestão escolar mais articulada e reflexiva (Araújo, 2020; Brito, 2022). Além disso, Balduino (2020) e Henriques, Bittar e Carvalho (2020) sugerem que estratégias coletivas favorecem a apropriação das ferramentas do programa, promovendo a tomada de decisão baseada em dados e ampliando a capacidade formativa do inspetor, em consonância com o objetivo do CdG/PJF.

Pode-se afirmar que as oficinas e estudos em grupo aparecem como mecanismos estratégicos para consolidar a formação continuada, integrando aspectos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, e fortalecendo a aprendizagem colaborativa como prática central no desenvolvimento profissional dos IE.

No momento seguinte da entrevista, solicitou-se que os participantes relatassem experiências positivas ou desafios vivenciados na implementação do CdG/PJF, com enfoque no papel do IE. As respostas evidenciaram tanto avanços quanto tensões relacionadas à redefinição do caráter pedagógico da função.

O coordenador explicou que o principal desafio inicial foi fazer com que os IE reconhecessem que sua função é essencialmente pedagógica. Segundo ele, muitos profissionais passaram anos compreendendo a inspeção como um setor administrativo, devido ao contexto histórico das políticas educacionais anteriores. Em suas palavras, *“a geração de inspetor que chegou depois disto acostumou a trabalhar no administrativo, sou da parte administrativa”* (Coordenador).

Essa mudança de percepção, segundo relata, o período mais marcante do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para a inspeção escolar ocorreu nos governos de Aécio Neves e Antônio Anastasia (2003–2014), anteriores à gestão de Fernando Pimentel (2014-2018). Segundo o Coordenador, naquele contexto — associado também à vigência da Lei nº 100/2007 — as equipes do PIP assumiram grande parte da pauta pedagógica, o que acabou deslocando o trabalho da inspeção para funções predominantemente administrativas. E, deixa evidente que houve um grande reforço das equipes pedagógicas das Superintendências.

Naquele contexto, *“tinha lá PIP 1, PIP 2 (...) basicamente 2 a 3 analistas por escola, e com isso o serviço de inspeção foi renegado, vamos colocar assim, ao administrativo”* (Coordenador). Assim, não é que a inspeção tenha sido oficialmente redefinida como administrativa, mas na prática, por causa da forte presença dos analistas do PIP, os IE passaram a atuar majoritariamente nas tarefas administrativas — motivo que gerou uma cultura profissional que perdurou por anos.

Com a implementação do PJJ/CdG, já no governo subsequente, houve uma tentativa de retomar o caráter pedagógico da inspeção, reforçando que a função do inspetor, conforme a Resolução SEE nº 3.498, é simultaneamente pedagógica, administrativa e financeira. O coordenador enfatiza isso repetidas vezes: *“nós somos pedagógico (...) não tem aonde fugir, nós somos pedagógico, nós somos administrativo, nós somos financeiro”* (Coordenador).

Além do desafio, o coordenador mencionou que superar essa resistência e reconstruir essa identidade pedagógica gerou resultados relevantes. Destacou que *“foi legal vencer um pouco desta resistência e fazer a equipe trabalhar o pedagógico”*, citando como exemplo os avanços obtidos em 2023, quando a regional alcançou indicadores expressivos no IDEB e na taxa de aprovação. E, portanto, enfatizou que *“a Regional de Divinópolis conquistou os melhores IDEB e a melhor taxa de aprovação do Brasil no Ensino Médio, com 86%, em 2023”*, o que ele interpreta como uma *“virada de chave importante para nossa equipe”* (Coordenador). Trata-se de um dado objetivo — desempenho no IDEB — interpretado como evidência de que a atuação do inspetor, quando alinhada ao eixo pedagógico, contribui para resultados educacionais expressivos.

De modo geral, o coordenador enfatiza o desafio histórico de resgatar o caráter pedagógico da função do inspetor, que anteriormente estava centrada nas tarefas administrativas. Ele ressalta que, apesar das dificuldades iniciais, a equipe conseguiu superar parte da resistência e obter resultados positivos, como a conquista dos melhores IDEB e a alta taxa de aprovação em 2023. Sua perspectiva demonstra uma visão estratégica e de longo prazo sobre a importância do papel pedagógico do IE na implementação do programa, evidenciando também o impacto da formação e acompanhamento contínuo.

Do ponto de vista dos IEs, as dificuldades se concentram mais no cotidiano da função do que em mudanças conceituais. O Inspetor 1 evidenciou que o maior desafio está na sobrecarga de tarefas e na conciliação entre as demandas do programa e as responsabilidades já existentes: *“nossa rotina já é bastante intensa, e às vezes fica difícil equilibrar o tempo entre as reuniões e as demais atribuições da função”* (INSPETOR 1). Essa afirmativa revela um tensionamento entre as exigências operacionais do CdG/PJJ e as condições reais de trabalho, indicando que a implementação do programa depende também de gestão de tempo, redistribuição de funções e suporte institucional.

O Inspetor 1, destaca o desafio cotidiano do acúmulo de tarefas, evidenciando a dificuldade prática de conciliar a execução das demandas do programa com as responsabilidades administrativas e pedagógicas. Essa visão reforça que a implementação efetiva do programa depende não apenas de formação e orientação, mas também de uma organização do trabalho que permita aos IE atuar de forma equilibrada e eficiente.

O Inspetor 2, por sua vez, afirmou não possuir experiência direta com o processo de implementação, declarando: “*não tive essa experiência diretamente com a implementação do programa*” (Inspetor 2). Essa resposta demonstra a heterogeneidade de participação entre os IE, o que pode indicar diferenças no envolvimento, na distribuição territorial das ações ou mesmo no acesso às formações.

Neste caso, quando o Inspetor 2 não pôde relatar experiências concretas na implementação do programa, indicou uma lacuna de vivência prática ou de inserção direta nas atividades do CdG/PJF. Esse ponto reforça a necessidade de garantir formação continuada e acompanhamento para todos os IE, de modo a uniformizar experiências e promover maior compreensão do programa.

De forma geral, as respostas evidenciam que, enquanto a formação e os processos coletivos podem fortalecer a função pedagógica e técnica dos IE, existem desafios estruturais e operacionais que impactam a efetividade do programa. Estudos sobre o PJF já apontam que a implementação de políticas educacionais em rede depende do equilíbrio entre formação, suporte técnico e compreensão do papel pedagógico do gestor escolar (Araújo, 2020; Balduino, 2020; Brito, 2022). A análise revela que experiências positivas, como o uso de dados para tomada de decisão e a consolidação do papel pedagógico do inspetor, estão intimamente ligadas à prática colaborativa e à continuidade do acompanhamento.

A implementação do PJF em Minas Gerais revela uma recepção positiva formal da política, mas apresenta limitações na operacionalização prática. Segundo Mainardes (2006), a interpretação do texto da política na prática depende do contexto e das condições institucionais; nesse caso, embora o coordenador perceba um processo contínuo de formação e suporte, os IE indicam que a capacitação estruturada praticamente cessou após os primeiros anos, sendo substituída por plantões pontuais e momentos de orientação. Essa diferença evidencia adaptações e variações na interpretação do programa, refletindo lacunas entre a intenção dos formuladores e a experiência cotidiana dos profissionais, sobretudo no contexto pós-

pandemia, em que a continuidade da formação se mostrou insuficiente para consolidar competências técnicas e pedagógicas.

Os relatos também apontam resistências individuais e coletivas, principalmente quanto ao uso de dados para tomada de decisão, o que, segundo Mainardes (2006), caracteriza tensão entre o texto da política e sua recepção nos diferentes espaços de prática. Enquanto o coordenador enfatiza o caráter formativo e técnico do programa, os IE e gestores escolares demonstram dificuldades em aceitar informações baseadas em evidências, indicando barreiras culturais e emocionais à implementação. Além disso, há evidência de limitações na autonomia e no suporte para a atuação pedagógica, com acúmulo de tarefas administrativas e falta de formação continuada sistemática. Assim, a implementação do PJJ na SRE/Divinópolis ilustra como conflitos, adaptações e lacunas estruturais podem comprometer a efetividade de uma política, reforçando a necessidade de alinhamento entre formação, acompanhamento e práticas colaborativas para garantir que a política alcance seus objetivos formativos e técnicos.

### 3.5.2 Planejamento

O planejamento das ações da inspeção escolar no âmbito do PJJ caracteriza-se pela necessidade de articulação entre a equipe de inspeção e o setor pedagógico da SRE/Divinópolis, especialmente por meio das Reuniões de Gestão Integrada (RGI). Essas reuniões têm como finalidade alinhar diretrizes, integrar estratégias e favorecer o trabalho colaborativo entre os setores. Para compreender como esse processo se concretiza, buscou-se identificar de que maneira as RGI contribuem para a integração entre inspeção e pedagógico.

O coordenador destaca que o eixo central dessas reuniões é o caráter pedagógico, enfatizando que elas são espaços de trabalho conjunto entre o IE e os analistas pedagógicos da Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP)<sup>43</sup>. Contudo, aponta

---

<sup>43</sup> A Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) integra a estrutura das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais e está vinculada a Diretoria Educacional (DIRE), é composta por analistas pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, pela análise dos indicadores educacionais e pelo suporte técnico-pedagógico às escolas. Esses profissionais atuam em parceria com a inspeção escolar e com as equipes gestoras, especialmente em ações de monitoramento, avaliação e implementação de políticas educacionais.

a existência de uma rivalidade histórica entre os dois grupos, o que dificulta a construção de ações integradas:

*“A gente tenta, mas existe uma rivalidade muito grande — uma rivalidade histórica. Infelizmente, essa rivalidade contribui muito para o seccionamento do trabalho, em que se diz: ‘o pedagógico é nosso, o administrativo é de vocês’, e assim por diante. E toda vez que isso começa a se misturar, dá errado. Normalmente, as equipes acabam se estranhando, mas temos conseguido, ao menos na nossa regional, uma certa unificação. Já vivi situações piores em outros lugares”* (Coordenador).

Neste trecho, o coordenador evidencia a rivalidade histórica entre IE e analistas pedagógicos, que impacta diretamente o alinhamento das ações e a integração do CdG/PJF nas escolas. Essa situação reflete o que Mainardes (2006, p. 50) observa sobre a implementação de políticas educacionais: é no contexto da prática que os profissionais reinterpretem os textos da política, lidando com processos de resistência, acomodações e conflitos, o que pode resultar em disparidades entre o discurso oficial e sua materialização no cotidiano escolar.

O coordenador reforça que o propósito central das RGI é *“integrar as duas equipes”*, ainda que divergências sejam inevitáveis, uma vez que envolvem relações humanas. Além disso, destaca que essa integração demanda, em uma RGI, o alinhamento entre gabinete, coordenação de inspeção e Diretoria Educacional (DIRE), bem como habilidades de mediação de conflitos. Ele reconhece: *“tanto na minha equipe há pessoas com posturas difíceis quanto na outra equipe também há”*. Estudos de Henriques, Carvalho e Barros (2020) confirmam que reuniões sistemáticas, com objetivos claros, podem constituir espaços de pactuação e alinhamento em redes educacionais.

A literatura sobre inspeção escolar evidencia que a capacidade de gerir conflitos internos é um fator decisivo para que programas como o CdG/PJF sejam implementados de forma efetiva, pois *“alguns conflitos que ocorreram são naturalmente esperados”* (Brito, 2022). No que diz respeito à rivalidade e à separação entre ambos os profissionais, o estudo de Oliveira (2021), que analisa as dificuldades enfrentadas na implementação do PJF em uma SRE/Minas Gerais, apresenta o depoimento de uma inspetora que também atuou como analista. Por transitar entre os dois lados, ela faz um apelo contundente: *“gente, não pode admitir essa separação de trabalho de analista e de inspetor”* (Oliveira, 2022, p. 72).

O Coordenador, ainda, chama a um retrospecto histórico da IE:

*“Voltando um pouco na história: quando a carreira de inspeção foi incorporada à carreira de analista, isso gerou um desgaste muito grande com os analistas. Eles diziam: ‘Espera aí, você também é analista e ganha 50% a mais do que eu para fazer o mesmo serviço?’ Cada um fez um concurso: quem quer ser inspetor faz concurso para inspetor, quem quer ser analista faz concurso para analista. O salário está posto, tudo certo. Vamos trabalhar e assumir nossas responsabilidades. Só que, se houver falha, somos nós que respondemos processo; eles não. Nunca vi, na minha vida, alguém do pedagógico responder a processo por causa de questões pedagógicas. Então, existe sim uma responsabilidade maior no nosso trabalho” (Coordenador).*

O trecho evidencia uma fragmentação estrutural entre a atuação dos IE e dos analistas pedagógicos na implementação dos programas estaduais. Os relatos demonstram que, embora ambos desempenhem funções estratégicas para o acompanhamento das ações pedagógicas, a exclusão deliberada dos IE de espaços de decisão — como as reuniões do CdG/PJF — gerou tensionamentos e perdas na articulação institucional. Conforme observado por Oliveira (2021), a manutenção dessa separação impacta diretamente a fluidez dos processos e reforça disputas simbólicas e operacionais entre os dois grupos profissionais, dificultando a construção de um trabalho colaborativo e alinhado às diretrizes da Secretaria.

Outro ponto destacado pelo Coordenador, o qual em suas palavras é *“um problema mais grave”* do que este anterior, refere-se ao perfil profissional dos IE. Pois para ele é *“esperado que o inspetor tenha uma postura e uma capacidade superior, que saiba resolver conflitos, conciliar, dominar o sistema e fazê-lo funcionar”*. Menciona que, anteriormente, tinha uma equipe que na sua visão *“não era a ideal, formada por pessoas com grandes dificuldades, inclusive de escrita — estou falando de escrever mesmo. Isso desvalorizou muito a posição da inspeção e abriu espaço para conflitos”*. Portanto, apresentava fragilidades técnicas e dificuldades de comunicação, o que comprometia a legitimidade da inspeção e intensificava os conflitos.

Com a formação de uma nova equipe, o Coordenador observou uma melhora significativa nos fluxos de trabalho e nas relações profissionais: *“as pessoas estão se respeitando mais, porque agora têm alguém que, mesmo não dominando totalmente a inspeção, tem qualidade de fala, de escrita e de ação superiores ao que havia antes”*

(Coordenador). Esse avanço reforça que competências como domínio técnico, capacidade de diálogo e escrita qualificada são fundamentais para o exercício da função.

Essa percepção encontra respaldo no estudo de Oliveira (2021), ao afirmar que:

[...] os projetos da Secretaria fluem de forma mais autônoma e consistente quando há participação do IE nas discussões da equipe gestora da escola. Assim, os conhecimentos administrativos e de gestão do profissional da Inspeção contribuem para apontar caminhos para as discussões pedagógicas das escolas, utilizando o devido amparo legal e o funcionamento da máquina estatal de forma devida (Oliveira, 2021, p. 72).

Ao longo de seu relato, o coordenador reforça que o respeito entre as equipes escolares e os IE não depende apenas da função institucional, mas da legitimidade construída a partir da competência técnica e relacional. Em suas palavras:

*“Então, onde começa a integração? Ela começa no respeito construído dos dois lados, baseado na expertise. Não é um se achando superior ao outro, mas um complementando o outro. Para isso, é preciso que haja um certo equilíbrio: a pessoa tem que entender o que é o pedagógico de uma escola e como a escola funciona. Caso contrário, a equipe pedagógica [...] não vai aceitar trabalhar ao lado de um inspetor que não tenha nível para dialogar com ela.”* (Coordenador).

Na sequência, o coordenador propõe elementos que considera essenciais para qualificar essa integração entre escola e inspeção:

*“Primeiro ponto: as duas equipes precisam estar niveladas em conhecimento, objetivos e modo de trabalhar. [...] Acredito que a contribuição esteja justamente nisso: uma equipe mais equilibrada em termos de nível intelectual e de conhecimento. Talvez eu não esteja usando a melhor expressão, mas é isso: pessoas com o mesmo nível, com objetivos alinhados e com conhecimentos semelhantes, para que se respeitem e consigam trabalhar juntas. Aí, funciona.”* (Coordenador).

Ao fechar sua resposta, nestas afirmativas, demasiadamente críticas, o Coordenador sintetiza a condição necessária para a integração efetiva: alinhamento de objetivos, nivelamento de conhecimento e desenvolvimento de uma cultura de respeito mútuo. À luz do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe, reinterpretado por Mainardes (2006), as falas do Coordenador evidenciam como o CdG/PJF reconfigura-

se no contexto da prática, espaço no qual as políticas deixam de ser somente textos prescritos e passam a ser reinterpretadas, negociadas e, por vezes, tensionadas pelos sujeitos que as executam.

Conforme destaca Mainardes (2006, p. 53), esse contexto é marcado por disputas, resistências e acomodações, nas quais os profissionais mobilizam suas histórias, valores e interesses para dar sentido ao prescrito. As rivalidades entre IE e analistas pedagógicos, a fragmentação das funções e a crítica à ausência de legitimidade técnica de alguns profissionais demonstram que a política não é simplesmente implementada, mas retraduzida conforme as condições locais e as relações de poder existentes.

Nesse movimento, certos elementos do texto político são apropriados, ressignificados ou até rejeitados, como observa Ball em Mainardes (2006), e isso se verifica quando o Coordenador afirma que a integração entre as equipes só se efetiva quando há competência técnica, reconhecimento mútuo e equilíbrio nas relações. Portanto, o relato expressa de forma concreta que a efetividade da política depende menos do texto normativo e mais da capacidade dos sujeitos de reconstruí-la no cotidiano, o que reforça a premissa de que “os autores dos textos políticos não controlam seus significados”, pois estes são disputados e reconstruídos na prática (Mainardes, 2006, p. 54).

Quanto aos IE, o Inspetor 1 sinaliza que “*as reuniões não acontecem da forma como deveria. A gente nem está tendo ultimamente. Este ano a gente nem teve RGI, não teve nenhuma reunião*”. Portanto, aponta ausência de reuniões regulares, destacando a falta de estrutura formal para integração entre inspeção e pedagógico. Sobre essa questão, a literatura pesquisada indica que a irregularidade das reuniões pode comprometer a coordenação e o alinhamento das ações educacionais (Henriques; Bittar; Carvalho, 2020; Veloso, 2024).

Questionado, sobre estar faltando uma equipe pedagógica para a execução de ações nas escolas, o Inspetor 1, reafirma ausência de articulação das RGI, que impede o funcionamento efetivo do programa. Como destacam Henriques, Bittar e Carvalho (2021) “quando há insucesso, as atenções devem ser redobradas e as instâncias superiores precisam planejar apoios melhores”. Portanto, a falta de apoio integrado entre equipes, precisa ser algo pensado e repensado, pois pode comprometer o planejamento e a implementação de programas educacionais, como o CdG/PJF.

O Inspetor 1 ao destacar que houve mudanças na SRE e que as reuniões que o coordenador realizava periodicamente, não ocorrem mais. Percebe-se aqui um entrave no programa, ou seja, alteração na condução das RGI, o que pode gerar lacunas no acompanhamento das metas do PJF. A descentralização ou mudança de responsáveis, sem comunicação adequada, pode enfraquecer a articulação pedagógica (Nunes, 2024).

O Inspetor 2, por sua vez, prioriza que em se tratando de planejamento, ele entende que a estrutura da condução da RGI é: *“é que SEE faz o planejamento dela, a SRE faz seu planejamento. Tudo um baseado no outro, bem casado com os objetivos e as metas de cada instituição e as escolas fazem seu trabalho, seu planejamento de acordo”* (Inspetor 2). É afirmado pelo Inspetor 2, que há um planejamento hierarquizado e interdependente existente, mas que depende da coordenação entre instâncias. Estudos apontam que o alinhamento entre SEE, SRE e escolas é essencial para a implementação de programas de larga escala como o PJF (Henriques; Carvalho; Barros, 2020; Instituto Unibanco, 2022).

Porém, o Inspetor 2 faz uma alerta para a realidade que tem percebido: *“as escolas não têm só, elas não têm poucos projetos, digamos assim. Eu acho que virou um acúmulo de projetos nos quais as escolas às vezes fazem as coisas meio que de forma automática”*. Neste ponto, o inspetor indica sobrecarga de projetos nas escolas, o que compromete o planejamento estratégico e a execução de ações com qualidade.

No trabalho do IE, por exemplo,

*“antes da parceria com o IU, os inspetores escolares mineiros, obviamente, já possuíam suas atribuições junto às escolas, constituindo o PJF um compromisso a mais que enseja o acréscimo de inúmeras tarefas, o que naturalmente acarreta no acúmulo e sobrecarga de trabalho desses profissionais (Brito, 2022, p. 175).*

Na realidade de Minas Gerais, Nunes (2024) destaca que além da sobrecarga do Coordenador e do IE, também há sobrecarga do diretor e do especialista em Educação Básica, que além das atribuições de seus cargos, devem cumprir as demandas exigidas pelo PJF, e com isso, reconhece que também enfrentam sobrecarga laboral.

O Inspetor 2, ainda complementa:

*“Inclusive a Superintendência, na hora que tem que fazer as reuniões de RGI de elaboração de metas de correção de metas, devido à grande demanda que está vivenciando, não só hoje, mas de um tempo para cá, me parece que faz meio que automático, sabe assim, não é uma coisa pensada, elaborada” (Inspetor 2).*

Desta forma, deixa evidente novamente, essa sobrecarga, e a destaca como prejudicial a reflexão estratégica durante as reuniões de RGI, resultando em ações automatizadas e pouco eficazes. A literatura sobre gestão escolar em programas do terceiro setor reforça que planejamento superficial reduz a efetividade da intervenção (Balduino, 2020; Brito, 2022).

O Inspetor 2, fecha seus argumentos, com uma crítica direta sobre as tarefas que cada um deve cumprir, citando como exemplo, o SAEB:

*“Então, assim, há excessos demais, que quando tem muita coisa a gente não conta (...) é muita atividade, estas semanas agora que antecede o SAEB está assim, insano, está insano, muita coisa para fazer, ordem de serviço, coitados, está é assim..., está desumano para falar a verdade” (Inspetor 2).*

Diante do exposto, evidencia-se que a ausência de reuniões regulares, a descontinuidade da condução das RGI e a sobrecarga de tarefas relatadas pelos IE revelam tensões entre a formulação e a implementação da política, situando-se no que Mainardes (2006) denomina como arena de prática do ciclo de políticas. Nesse espaço, os atores reinterpretam, negociam e, por vezes, resistem aos textos políticos produzidos nos níveis centrais, pois estes chegam às escolas revestidos de discursos hegemônicos que definem o que deve ser pensado, dito e realizado.

Conforme Ball esses discursos podem constituir verdadeiros “regimes de verdade”, legitimando certas vozes — como a dos formuladores ou gestores centrais — e silenciando outras, como a de IE e escolas que vivenciam os efeitos concretos das políticas (Mainardes, 2006). Assim, a execução do PJJ/CdG ocorre sob tensão entre o discurso oficial de planejamento integrado e a realidade marcada por falhas de articulação, excesso de demandas e automatização das ações. Entendida como texto, a política permite múltiplas leituras e adaptações; enquanto discurso, impõe limites e produz hierarquias de poder.

Portanto, os relatos dos IE revelam que os efeitos da política não são apenas operacionais, mas também discursivos e estruturais, exigindo reflexão crítica e

estratégias que considerem as condições reais de trabalho e a participação efetiva dos sujeitos responsáveis pela sua implementação. Nesse sentido, torna-se pertinente investigar se o planejamento do CdG/PJF contempla momentos de organização coletiva das ações, bem como compreender como esses espaços são estruturados, quem participa deles e de que forma contribuem para a execução do programa.

O CdG/PJF na SRE/Divinópolis possui momentos formais de organização coletiva das ações. Pelas respostas, inicialmente, os momentos de planejamento eram coletivos envolvia um grupo restrito composto pela coordenação de inspeção e alguns setores estratégicos da SRE.

Como explicado inicialmente, pelo Coordenador, esses encontros costumavam concentrar-se entre membros do grupo gestor: *“Eu, Luiza, Margarida e Analista do EMTI”* (Coordenador). Esses momentos configuravam-se como reuniões mais internas, voltadas à definição de diretrizes gerais e alinhamento prévio das ações: *“nós temos as RT que são as reuniões de trabalho que a gente faz”* (Coordenador).

Ao ser questionado se outros setores participam desses momentos, o Coordenador detalha que o principal espaço de planejamento coletivo se dá na elaboração do plano de ação anual da SRE. Segundo ele, essa prática passou por um processo de amadurecimento institucional, alcançando, somente em 2025, a participação de todas as diretorias da SRE: *“Pela primeira vez em 2025 nós conseguimos envolver todas as diretorias. Até 2024 a gente vinha sempre capengando [...] nós temos DIRE<sup>44</sup>, DAFI<sup>45</sup> e DIPE<sup>46</sup>, são as três diretorias junto com o gabinete e a Inspeção”* (Coordenador). O entrevistado reforça que a coordenação de inspeção, embora não esteja formalmente organizada como diretoria, assume responsabilidades equivalentes: *“Não tem salário de diretoria, mas cobrança de diretoria [...] é exatamente cobrado igualzinho diretoria”* (Coordenador).

O Coordenador destaca ainda que essa ampliação da participação não ocorreu de forma imediata, mas foi construída ao longo dos últimos seis anos, envolvendo esforços de articulação entre setores. Para ele, essa estrutura colaborativa resultou

---

<sup>44</sup> Diretoria Educacional (DIRE) – setor da Superintendência Regional de Ensino (SRE) responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas estaduais e pela implementação das políticas educacionais da SEE/MG no âmbito regional.

<sup>45</sup> Diretoria de Administração e Finanças (DAFI) - setor da Superintendência Regional de Ensino (SRE) responsável pela gestão administrativa, financeira e de pessoal, apoiando as escolas estaduais na execução de processos administrativos e na organização dos recursos sob orientação da SEE/MG.

<sup>46</sup> Diretoria de Pessoal (DIPE) setor da Superintendência Regional de Ensino (SRE) responsável pela gestão de pessoal das escolas estaduais, abrangendo procedimentos de lotação, movimentação, carreira, vida funcional e atendimento aos servidores, em conformidade com as normas da SEE/MG.

em um plano de ação mais consistente: *“Este ano a gente conseguiu organizar de forma bacana [...] nosso plano de ação ficou excelente, porque teve a participação de todas as diretorias”* (Coordenador). Esse plano, segundo relata, serve de referência para as escolas, que o utilizam para elaborar seus próprios planejamentos institucionais:

*“A escola pega o plano de ação da SRE, o plano de ação da Secretaria. Normalmente fazemos uma reunião com as escolas durante o planejamento aonde a gente orienta as duplas gestoras junto com o serviço de inspeção qual direcionamento deve ser dado. Porque o plano da SRE e da Secretaria é muito grande. Para as escolas ele fica um pouco menor, porque usamos seis tópicos, normalmente a escola usa quatro. Inclusive é uma das premissas: você tenta resolver um problema de cada vez (...) ou seja, você resolve uma coisa, passa para outra, resolve uma coisa, passa para outra”* (Coordenador).

Nesse sentido, é possível compreender esses momentos de planejamento como parte do que Mainardes (2006) denomina contexto da prática, no qual a política é apropriada, negociada e reinterpretada pelos sujeitos responsáveis por sua execução. Embora haja diretrizes definidas pela SEE/MG, sua materialização na SRE/Divinópolis não ocorre de maneira automática ou linear. Ao contrário, envolve decisões coletivas, disputas de prioridades, redefinições de responsabilidades e adaptações às condições concretas de trabalho. A ampliação gradual da participação das diretorias e a institucionalização do plano de ação demonstram que o CdG/PJF é reelaborado nesse nível intermediário da gestão, confirmando a ideia de que a política se concretiza na interação entre sujeitos, normas e contextos institucionais (Mainardes, 2006).

A existência de planejamento coletivo também foi confirmada pelos IE. Um deles relata que no início de cada ano há uma reunião específica para esse fim, com participação da coordenação de inspeção e do setor pedagógico: *“Todo início de ano tem a reunião com a participação da Margarida com o pessoal do pedagógico que faz esse planejamento anual”* (Inspetor 1). No entanto, embora haja estrutura formal de planejamento, os relatos apontam dificuldades para garantir sua continuidade e qualidade ao longo do ano. Como afirma um inspetor: *“Tem um esforço muito grande da coordenação [...] mas é esta demanda de trabalho que vai minando esta execução com qualidade”* (Inspetor 2).

Nas respostas dos IE, primeiramente pode-se observar que ambos confirmam a existência desses espaços de planejamento, mas apresentam percepções distintas quanto à frequência e continuidade. O Inspetor 1 observa que, apesar de existir o planejamento anual, os encontros posteriores ao longo do CdG nem sempre se concretizam como reuniões presenciais, sendo substituídos por comunicações via e-mail: *“Este ano [...] reunião mesmo, não teve, foi mandado e-mail com as sugestões dos planejamentos, inclusive agora com o SAEB teve mudança”* (Inspetor 1).

O Inspetor 2, destaca que a responsabilidade dessas reuniões de planejamento são da diretoria geral, no caso participam *“o coordenador de inspeção, a DIPE, a Margarida, que é excelente nisso, o pessoal do pedagógico”*. E, argumenta sobre a interligação que esse planejamento detém no seu escopo, pois *“qualquer planejamento que faça em qualquer âmbito na superintendência ele atinge todas as diretorias. Então sei que todas as diretorias participam junto lá com a Luiza e a assessoria dela”* (Inspetor 2).

Sobre a viabilidade de incluir essas reuniões específicas de alinhamento entre IE e analistas pedagógicos na rotina da SRE e quais seriam os benefícios ou desafios dessa estratégia. Os relatos evidenciam que, embora a inclusão de reuniões sistemáticas entre IE escolares e analistas pedagógicos seja percebida como uma estratégia potencialmente benéfica para o CdG/PJF, sua implementação enfrenta limitações estruturais, especialmente relacionadas ao número reduzido de profissionais e à sobrecarga de demandas.

Do ponto de vista organizacional, o Coordenador destaca que já houve tentativa de incluir os analistas pedagógicos no acompanhamento do planejamento das escolas. Ele informa que *“na última reformulação [...] pedi para que esta parte do planejamento na escola fosse acompanhada pelo analista”* (Coordenador). No entanto, reconhece que a viabilidade dessa proposta depende diretamente da disponibilidade de pessoal. Os dados mencionados indicam um descompasso entre o número de analistas, IE e escolas atendidas: *“Nós temos 85 escolas, inspetor eu tenho 35 [...] e o analista acompanhando uma média de 8 a 10 escolas”* (Coordenador). Essa proporção compromete a possibilidade de acompanhamento contínuo e integrado.

Além da dimensão quantitativa, o Coordenador avalia que a participação dos analistas poderia qualificar os planos de ação elaborados pelas escolas, uma vez que esses profissionais possuem domínio sobre os projetos pedagógicos em execução: *“Porque tem muita coisa que inclusive passa por elas [...] para garantir que os projetos*

*que ela já carrega estejam presentes no plano de ação”* (Coordenador). Em sua percepção, a ausência desse alinhamento resulta em planejamentos frágeis ou meramente formais, como exemplifica ao dizer que *“muitas vezes o plano de ação da escola fica fraquinho [...] e às vezes não são ações nem necessárias para a escola”* (Coordenador).

Os IE corroboram essa compreensão, enfatizando a importância de um trabalho conjunto com os analistas pedagógicos. Um deles afirma que a participação desses profissionais facilitaria a elaboração do plano de ação, sobretudo para IE que não possuem vivência no campo pedagógico: *“por isso que eu acho que deveria ter este apoio e este trabalho em conjunto [...] porque quem elabora o plano junto com os diretores somos nós inspetores”* (Inspetor 1). Outro inspetor sinaliza a necessidade de atuação dos analistas diretamente no acompanhamento das escolas, *“atuando mesmo de fato nos projetos pedagógicos, na orientação dos especialistas [...] na execução do planejamento”* (Inspetor 2).

Apesar do reconhecimento dos benefícios, os entrevistados também evidenciam desafios estruturais, como o número reduzido de analistas, o acúmulo de projetos sob sua responsabilidade e a sobrecarga do serviço de inspeção. O Coordenador sintetiza essa tensão ao afirmar que *“é uma ferramenta muito boa [...] mas está sendo subutilizado [...] em algumas escolas infelizmente está sendo subutilizado”* (Coordenador), atribuindo isso ao tempo de maturação do programa e às desigualdades entre escolas quanto ao engajamento.

Assim, a inclusão de reuniões de alinhamento entre IE e analistas pedagógicos é considerada viável do ponto de vista pedagógico e estratégico, porém enfrenta barreiras operacionais relacionadas à quantidade de profissionais e à intensidade das demandas. Os relatos demonstram que essa integração poderia fortalecer a coerência entre os projetos pedagógicos e os planos de ação das escolas, mas sua efetivação depende de condições institucionais ainda em construção.

Os entrevistados também apontam que a periodicidade atual dos encontros do CdG/PJF, realizada apenas duas vezes ao ano, não favorece o acompanhamento contínuo nem a consolidação das práticas de gestão nas escolas. Para o Coordenador, a adoção de uma periodicidade maior poderia contribuir para a criação de uma cultura de monitoramento sistemático, embora reconheça os limites operacionais dessa proposta.

Segundo ele, o ideal seria que os encontros ocorressem de forma bimestral ou até quinzenal: *“eu colocaria o Circuito de Gestão para rodar quatro vezes por ano [...] talvez não com a totalidade do planejamento, mas [...] para poder ter aderência”* (Coordenador). Ele recorre a uma analogia para reforçar sua justificativa: *“Se eu for no nutricionista a cada três meses, a chance de eu dar uma enroladinha é grande; se eu for a cada quinze dias, a chance de aderir é maior”* (Coordenador). A partir dessa comparação, defende que o reforço frequente das ações é necessário para consolidar mudanças culturais e evitar que as ferramentas do programa sejam apenas formalidades. No entanto, pondera que essa proposta enfrenta restrições de pessoal e carga de trabalho: *“Eu sei que isto para a inspeção e para o pedagógico é quase impossível [...] mas o ideal seria”* (Coordenador).

Na mesma direção, o Inspetor 1 também sugere a realização de encontros bimestrais, argumentando que o calendário atual prejudica a análise fidedigna dos resultados: *“Os resultados não ficam fidedignos [...] se fosse bimestralmente teria como fazer um acompanhamento melhor”* (Inspetor 1), pela capacidade de analisar melhor o primeiro e depois fazer o segundo bimestre. Ele explica que, como os instrumentos avaliativos utilizam recortes do segundo e terceiro bimestres, ações realizadas no quarto bimestre — como intervenções para recuperação de aprendizagem — não são consideradas nos indicadores oficiais, o que, segundo ele, *“fica ruim até para a Secretaria”* (Inspetor 1).

O Inspetor 2, por sua vez, afirma não acompanhar diretamente o calendário do programa, e por isso não se sente em condições de opinar sobre ajustes: *“eu não acompanho o calendário, nem a execução dele, então quem atua mais diretamente pode ter uma opinião mais concreta”* (Inspetor 2).

As sugestões apresentadas pelos entrevistados situam-se claramente no que Mainardes (2006, p. 53) denomina contexto da prática, isto é, o momento em que “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”. Podendo assim, ser reinterpretada, ressignificada e negociada pelos atores responsáveis por sua execução. Embora o calendário e o desenho do CdG/PJF sejam definidos em instâncias centrais, sua operacionalização depende de ajustes cotidianos realizados por coordenadores, IE e analistas diante das condições locais.

Nesse sentido, a proposta de ampliar a periodicidade dos encontros não representa uma contestação à política, mas uma tentativa de configurá-la para garantir

maior aderência e efetividade, considerando a realidade vivenciada nas escolas e na SRE. Como explica Mainardes (2006, p. 53), no contexto da prática “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’ ”. Elas são, portanto, recriadas pelos sujeitos, em função das condições concretas, das limitações e das interpretações que fazem. É nesse espaço de negociação que surgem sugestões como o monitoramento bimestral, o acompanhamento pedagógico mais próximo e a necessidade de reforço contínuo das ações.

Portanto, os ajustes propostos pelos entrevistados revelam uma compreensão crítica da implementação do CdG/PJF e evidenciam que a eficácia do programa não depende apenas de sua formulação técnica, mas da possibilidade de que seja incorporado como prática institucional e cultural no cotidiano das escolas.

### 3.5.3 Execução

Se, no planejamento, o CdG/PJF demonstra esforço de articulação entre setores e amadurecimento institucional, na fase de execução das ações torna-se essencial compreender como essas diretrizes se materializam nas práticas cotidianas de acompanhamento das escolas. Nesse sentido, buscou-se inicialmente investigar como são feitos os registros das VT realizadas pelos IE e se esses registros permitem monitorar a implementação do CdG/PJF em cada unidade escolar.

De forma geral, os entrevistados informaram que os registros das visitas são feitos no sistema SIGAE, plataforma oficial utilizada pela SRE para acompanhamento das ações do CdG/PJF pela inspeção escolar. No entanto, ao relatarem suas práticas, evidencia-se uma distância entre a função esperada desses registros – de documentar, orientar e subsidiar decisões – e o modo como são efetivamente realizados.

O Coordenador explica que, embora exista um modelo institucional previsto para registro das VT, o material produzido não cumpre, na prática, sua finalidade formativa e de acompanhamento. Segundo ele, os registros “*são fracos, falhos*” e, em muitos casos, não contêm informações suficientes para caracterizar a realidade escolar: “*se alguém cismar de estudar estes registros ele não vai achar nada, sinceramente, ele não vai achar nada*”. Ele relata ainda que parte dos registros apresenta descrições extremamente superficiais – “*uma linha, duas linhas, três linhas*”

– o que inviabiliza o uso desses dados para acompanhamento da execução do CdG ou para a produção de conhecimento institucional.

Essa percepção é reforçada quando o Coordenador afirma que os registros se tornaram “*proforma*”, isto é, alimentados apenas para cumprimento burocrático da tarefa, sem compromisso com a função de memória institucional ou de suporte à tomada de decisão. Nesse contexto, critica-se a ausência de uma cultura de registro qualificado: “*é muito amador para algo que tinha que ser profissional, porque eu tinha que olhar para isto com um olhar de produtor de conhecimento ou no mínimo de registro, e infelizmente não consegui chegar neste nível ainda com a minha equipe*”.

A abordagem do Inspetor 1 confirma esse cenário. Ele descreve que realiza o registro da visita tanto no SIGAE quanto por meio de seu termo de visita pessoal, com o intuito de garantir algum nível de acompanhamento próprio. Explica essa execução prática: “*Então se hoje eu for na escola e realizar uma VT, eu vou registrar a pauta e vou registrar também a ata no meu termo de visita para o meu acompanhamento. Faz o registro no sistema também, que é o acompanhamento da Secretaria*”.

No entanto, percebe muitas falhas na execução desses registros:

*[...] eu percebo que a gente não tem um retorno deste registro. Já olhei registros de outros inspetores e não dá para fazer acompanhamento do que acontecia em cada unidade escolar, porque é um copia e cola, texto bem genérico. Peca na formação, na orientação de como fazer este registro, então cada um registra o que acha que convém, mas não é fidedigno. Os registros estão todos na plataforma, mas o conteúdo em si não dá sustentação (Inspetor 1).*

A descrição do Inspetor 1 explicita de início, uma contradição fundamental no processo de registro das visitas às escolas, pois embora haja uma exigência formal de preenchimento de dados no SIGAE e em termos próprios, a lógica que rege essas ações parece priorizar o cumprimento burocrático da tarefa, em detrimento de sua função pedagógica ou de gestão.

Ainda, a prática do “copia e cola” mencionada pressupõe não apenas uma desqualificação da ferramenta, mas uma falha estrutural no sentido de que, ainda que o sistema registre dados, eles não se convertem em informações qualificadas para o acompanhamento pedagógico e administrativo.

Pode-se reconhecer aqui que o problema não é meramente individual, mas institucional. Ao apontar que “não dá para fazer acompanhamento do que acontecia

em cada unidade escolar”, o Inspetor 1 revela a ausência de diretrizes claras e de formação continuada que orientem o uso do sistema, reforçando um ciclo de registros vazios e ineficazes. O registro existe, mas o conteúdo não oferece sustentação – seja para a tomada de decisões, seja para a retroalimentação de práticas mais refletidas. Esse cenário, no contexto do ciclo de políticas descrito por Mainardes (2006), evidencia uma lacuna entre a política (materializada no sistema) e sua apropriação pelos sujeitos que a executam.

A falta de retorno institucional sobre os registros é percebida como um sinal de descaso com o trabalho da inspeção escolar — sentimento que se traduz de forma simbólica na fala do Inspetor 1: *“Até brincamos dizendo: 'vou registrar aqui uma receita, porque ninguém vê isso mesmo', justamente porque não há retorno nem correção.”* Tal ironia, embora informal, revela uma percepção coletiva de desvalorização, que compromete tanto o engajamento quanto a finalidade formativa e gerencial do processo de registro.

O Inspetor 2, por sua vez, reconhece que o registro existe e que é analisado por um responsável técnico, mas relata não acompanhar o conteúdo ou seu uso para monitoramento, o que sugere distanciamento da função de acompanhamento do processo: *“Sei que estes registros acontecem dentro do SIGAE, que o [coordenador] é quem analisa, mas também não sei te falar sobre análise deles, verificação da execução. Nunca cheguei a analisar estes registros dentro do sistema.”* (Inspetor 2).

Sob essa perspectiva, o problema transcende a operacionalidade do registro: trata-se de uma dinâmica institucional que fragiliza o papel da inspeção escolar como agente de mediação e acompanhamento qualificado. A falta de retorno dos registros e a ausência de padrões de qualidade no conteúdo lançado reforçam a percepção de que o processo, em vez de gerar devolutivas efetivas para a escola e para os IE, se configura como mais um elemento da burocracia educacional, esvaziado de sentido coletivo e pedagógico.

Essa realidade evidencia o que Mainardes (2006) identifica como característica central do contexto da prática, na qual mesmo as políticas sendo executadas, elas precisam passar por ressignificações e ajustes e, nem sempre isso ocorre. No caso do CdG/PJF, na experiência da SRE/Divinópolis, embora exista uma orientação normativa para registro das visitas técnicas, a materialização dessa prática revela

limites estruturais, formativos e culturais que fragilizam a função de acompanhamento e retroalimentação do CdG nas escolas.

No contexto da execução do CdG/PJF, buscou-se compreender como se configura, na prática, a participação do grupo gestor das escolas durante as visitas técnicas realizadas pelos IE. De modo geral, os relatos indicam que esses encontros ocorrem majoritariamente com a dupla gestora (diretor e especialista), sendo rara a participação ampliada de outros membros da comunidade escolar.

O coordenador afirma que, atualmente, *“90% das reuniões são feitas somente com a dupla gestora. A característica é de dupla gestora”*, reconhecendo ainda que, embora o planejamento institucional preveja a participação de outros segmentos escolares, *“na hora de fazer o plano de ação deveria, mas a gente sabe que também não é bem assim”*. Esse dado demonstra que, embora o CdG/PJF proponha uma lógica de gestão participativa, sua operacionalização acaba concentrada no núcleo dirigente da escola, sobretudo na figura do diretor e do especialista em Educação Básica. A centralização das decisões nesse grupo reduz o caráter coletivo do processo e pode reforçar práticas hierarquizadas em detrimento da construção de uma gestão mais compartilhada.

Nunes (2024, p. 201) reforça os impactos dessa configuração ao destacar que o Especialista em Educação Básica, integrante da dupla gestora e responsável direto pelo PJF na escola, *“além das suas atribuições, assume as responsabilidades do programa, ao ficar à frente das ações da escola e as coordena juntamente com o diretor”*. A autora alerta que tal concentração de responsabilidades pode resultar em sobrecarga de trabalho, comprometendo o desempenho desse profissional, inclusive *“perder pontuações na sua Avaliação de Desempenho e ser prejudicado, ao longo da sua carreira, devido à sobrecarga de trabalho”*. Assim, a prática observada nas escolas da SRE/Divinópolis confirma o tensionamento entre o princípio de gestão colaborativa previsto no programa e a execução centrada em poucos atores, o que pode fragilizar a efetividade e a sustentabilidade do CdG/PJF.

Na mesma direção, o Inspetor 1 relata que, em momentos anteriores, especialmente antes e logo após a pandemia, havia uma prática mais participativa: *“eu fazia reunião com todos. Agora eu não estou reunindo com todos, não dá tempo. Tenho reunido só com a dupla gestora ou até mesmo só com o diretor”*. Esse depoimento evidencia mudanças no formato das visitas ao longo do tempo, influenciadas por questões de tempo e sobrecarga de trabalho.

Oliveira (2021, p. 87) destaca que essas reuniões com as duplas são muito importantes para os alinhamentos do CdG/PJF, necessários para uma boa implementação, e destaca que a “organização em duplas permite que um profissional seja referência para o esclarecimento de dúvidas dos menos experientes”. Fato que vem a destacar uma integração maior entre os participantes do programa. Além disso, reforça que essa parceria garante “também um parceiro para discussão de casos bem como para trabalhos em processos que exijam apuração por uma dupla de IE” (Oliveira, 2021, p. 87).

O Inspetor 2 reforça essa percepção ao mencionar que, pela dinâmica intensa da escola, torna-se inviável reunir um grupo mais amplo, de modo que “*pelo que eu ouço falar, é só especialista e diretor*”. Assim, a participação dos demais profissionais – coordenadores de área, professores ou outros agentes pedagógicos – é exceção, e não regra.

Essa configuração reforça que a implementação do CdG/PJF, no contexto da prática, é influenciada pelas condições reais de funcionamento das escolas, como tempo, demanda administrativa e cultura institucional, o que, conforme Mainardes (2006), demonstra como as políticas são reinterpretadas e ajustadas pelos sujeitos que as executam.

Essa configuração reforça que a implementação do CdG/PJF é atravessada por condicionantes estruturais e operacionais, que não dizem respeito apenas às escolhas dos sujeitos envolvidos, mas também à disponibilidade de tempo, recursos e condições institucionais. Nesse sentido, compreender os limites e possibilidades do programa exige também considerar os meios materiais disponibilizados para seu funcionamento.

Neste aspecto, foi questionado a seguir sobre a existência de recursos financeiros específicos para a realização das visitas técnicas vinculadas ao CdG/PJF na SRE/Divinópolis — incluindo despesas com deslocamento, materiais de apoio ou ações que pudessem tornar essas visitas mais consistentes — os entrevistados foram unânimes ao afirmar que não há destinação orçamentária exclusiva para tal finalidade.

O coordenador foi enfático ao afirmar que “*não tem nenhuma verba para isto. O deslocamento é feito com PAD<sup>47</sup> da SRE [...] não tem fundo específico*”,

---

<sup>47</sup> Processo de Autorização de Deslocamento (PAD) é o procedimento administrativo utilizado pelas Superintendências Regionais de Ensino para viabilizar oficialmente o deslocamento de servidores em serviço. Por meio dele são autorizadas viagens, pagamento de passagens e diárias, conforme

acrescentando que, embora a SEE oriente a priorização das visitas, “*não há recurso financeiro envolvido, não tem nenhum centavo destinado a isso*”. Ou seja, o financiamento das visitas técnicas ocorre nos mesmos moldes das atividades regulares da inspeção escolar.

Na mesma direção, o Inspetor 1 explica que existem formulários institucionais utilizados para registro e acompanhamento, mas reforça a ausência de custeio próprio: “*diária e passagem o pessoal consegue, mas não é recurso específico. Nunca teve recurso específico para o Jovem de Futuro [...] até nas ações do Jovem de Futuro, o recurso financeiro é zero*”. Isso indica que qualquer material complementar, impressão de documentos ou realização de oficina depende de outros recursos já existentes ou de iniciativas individuais.

O Inspetor 2 complementa ao afirmar que “*o recurso destinado à viagem e diária é o mesmo das visitas normais dos inspetores [...] especificamente para isto, eu desconheço*”, reforçando que não há distinção entre as despesas ordinárias e aquelas relacionadas ao CdG/PJF.

A ausência de financiamento específico revela mais uma faceta do contexto da prática: ainda que o CdG/PJF seja uma política institucionalizada e acompanhada em nível estadual, sua execução depende da capacidade local de reorganização, improvisação e incorporação às rotinas já existentes. Essa condição pode comprometer a efetividade do programa e limitar o alcance dos objetivos previstos.

Esse cenário evidencia uma contradição importante. Desde sua concepção, o PJF inclui, segundo o IU, a dimensão da administração físico-financeira como componente estruturante do programa — inclusive sendo um dos fatores que motivaram as escolas a aderirem à proposta em seu início. Essa dimensão envolve práticas que, conforme Cardoso (2024, p. 61), devem “garantir a existência de infraestrutura, de equipamentos e de materiais necessários às atividades educativas de modo adequado, em número suficiente e com disponibilidade aos estudantes e/ou aos profissionais da escola”. No entanto, a inexistência de recursos destinados especificamente às visitas técnicas e às ações do CdG/PJF evidencia o distanciamento entre a formulação e a execução dessa diretriz.

Outro estudo, Nunes (2024) também serve para avaliar esse cenário de ausência de financiamento específico para o CdG/PJF, que contrasta com outras

---

normativas da Secretaria de Estado de Educação. Trata-se de um recurso ordinário da administração pública, não específico do CdG/PJF.

estratégias adotadas pelo governo estadual para fomentar melhorias na educação. Em 2022, por exemplo, o Governo de Minas Gerais destinou R\$ 105 milhões ao Prêmio Escola Transformação, distribuído entre 1.050 escolas, com o objetivo de incentivar práticas exitosas por meio de premiação financeira.

Nunes (2024) ainda destaca que as escolas utilizaram esses recursos para ações como visitas técnicas, criação de rádios escolares ou fanfarras — atividades que, idealmente, deveriam integrar a rotina educacional sem depender de mecanismos competitivos. Tal escolha política evidencia que, enquanto iniciativas estruturantes do CdG/PJF, como as VT da inspeção escolar, permanecem sem financiamento próprio, ações pontuais passam a depender de premiações condicionadas ao desempenho. Essa lógica reforça desigualdades e desloca a responsabilidade do Estado de garantir condições equânimes para todas as escolas.

Diante dessa limitação material, os entrevistados indicam que a efetividade das VT depende, sobretudo, da capacidade de planejamento, do domínio técnico dos IE e da racionalização das demandas. O Coordenador destaca que a qualificação das equipes é fator determinante para a qualidade do acompanhamento, ao afirmar que seria necessário garantir que o inspetor compreendesse *“a dinâmica e o tamanho do Circuito de Gestão”* e reconhecesse que o SIGAE *“não é só um site, mas um banco de dados, um sistema gerencial para embasar decisões”*. Segundo ele, a ferramenta é *“muito boa, mas está sendo subutilizada”*, o que revela que, mesmo sem recursos adicionais, a apropriação técnica dos instrumentos existentes poderia ampliar a eficiência das ações.

Do ponto de vista dos IE, a precariedade das VT relaciona-se menos ao domínio técnico e mais às condições de tempo, planejamento e acúmulo de tarefas. O Inspetor 1 observa que a pauta do programa raramente é cumprida integralmente, pois *“a visita nunca é só a visita, sempre tem outras demandas”*, o que compromete sua qualidade e impede que seja um momento formativo de análise e acompanhamento. Para ele, a criação de um cronograma padronizado, acordado com a Secretaria, permitiria que a visita fosse realizada com exclusividade, evitando que o trabalho se reduza a *“apagar fogo o tempo todo”*.

Já o Inspetor 2 reforça essa percepção ao ressaltar que a multiplicidade de programas e projetos inviabiliza o acompanhamento sistemático, argumentando que *“o excesso de demandas tira essa possibilidade”* e que o monitoramento exige tempo, foco e continuidade, elementos fragilizados na rotina atual.

Assim, a análise conjunta dessas falas evidencia que a fragilidade das VT decorre de um conjunto de fatores interdependentes: ausência de financiamento próprio, carência de formação específica das equipes e sobrecarga institucional. A dimensão físico-financeira prevista no desenho original do PJF, embora formalmente reconhecida, não se materializa na prática cotidiana, resultando em uma implementação sustentada mais por esforços locais do que por condições estruturais adequadas.

#### 3.5.4 Monitoramento

A investigação sobre o monitoramento do CdG/PJF busca compreender de que forma se distribuem as tarefas entre os agentes envolvidos, como ocorre a análise dos dados educacionais e que ajustes nos calendários e rotinas poderiam favorecer o acompanhamento do programa. Os relatos dos entrevistados apontam para três dimensões centrais de análise: técnica (formação e uso de instrumentos), organizacional (redistribuição de tarefas e estrutura de calendário) e estrutural (sobrecarga de trabalho e recursos disponíveis). Essas dimensões são exploradas a seguir.

Neste contexto, foi analisada a redistribuição parcial das tarefas de monitoramento para analistas pedagógicos, que do ponto de vista do Coordenador, é considerada positiva, desde que haja delimitação funcional entre as etapas do processo. Ele avalia que a fase de planejamento e de reelaboração do plano de ação é o momento em que “o pedagógico atuaria *‘de forma mais incisiva, mais próxima na construção do plano de ação e depois na correção de rotas’*”, enquanto a inspeção seria mais eficiente no “*acompanhamento da execução e visitas técnicas*”. Sua proposta sugere, portanto, uma complementaridade entre o conhecimento técnico-pedagógico dos analistas e a atuação operacional dos IE.

Ele explica que a *expertise* de cada setor deve ser mobilizada em etapas diferentes do processo: “*Na fase de monitoramento nós temos mais expertise e disponibilidade, a equipe de inspeção tem mais expertise e disponibilidade. Mas, na fase de planejamento, eu acredito que o analista seria um ganho muito grande*”. Sua proposta indica que o planejamento e a construção do plano de ação devam ser conduzidos prioritariamente pela equipe pedagógica, com apoio da inspeção, enquanto a execução e o acompanhamento técnico seriam de responsabilidade dos

IE: *“Planejamento com o pedagógico; VT e acompanhamento com a inspeção. As visitas técnicas, a inspeção fazendo. Quando for fazer SMAR, inspeção com pedagógico; quando for fazer correção de rotas, pedagógico”* (Coordenador).

Ao justificar essa divisão, o Coordenador observa que os analistas pedagógicos possuem uma compreensão mais alinhada às necessidades educacionais: *“Tenho pessoas com uma visão mais voltada para aquilo que é realmente necessário, que é pedagógico”*. Em contrapartida, reconhece a eficiência operacional da inspeção: *“Quando eu vou falar de administrativo, da gestão do administrativo, de acompanhar a execução das coisas, a inspeção é mais eficiente. Acompanhar VT e acompanhar execução, a inspeção é muito eficiente.”*

Segundo ele, as maiores dificuldades ocorrem no planejamento e na reelaboração dos planos de ação, momentos em que a predominância de uma lógica administrativa se torna um obstáculo: *“O problema está no planejamento e na hora de reelaborar o plano de ação, porque justamente eles têm a cabeça muito voltada para o administrativo. Nestes dois pontos eu acho que cairia bem eu ter o pedagógico.”*

Os IE partilham dessa visão, embora ressalvem limitações práticas. O Inspetor 1 destaca que o trabalho da inspeção envolve múltiplas frentes, o que poderia ser aliviado com apoio pedagógico: *“se tivesse o apoio do analista ia facilitar nosso trabalho”*. Da mesma forma, o Inspetor 2 observa que a atuação especializada dos analistas poderia qualificar o monitoramento: *“quando você está focada só naquela direção, é mais fácil de enxergar as possibilidades e dificuldades”*. Ambos, no entanto, mencionam o reduzido número de servidores e acúmulo de funções como obstáculos para a plena eficácia da proposta.

Essa proposta de redistribuição de responsabilidades entre analistas pedagógicos e IE revela um movimento de reconfiguração interna das funções na escola induzido pela própria lógica do CdG/PJF. Como apontam Henriques, Bittar e Carvalho (2020), a política reorganiza os tempos e papéis institucionais ao articular planejamento pedagógico com monitoramento de resultados.

Tal dinâmica evidencia aquilo que Mainardes (2006) caracteriza como recontextualização da política no espaço escolar, em que os atores reinterpretam e adaptam as diretrizes gerais às condições concretas de trabalho. Nesse processo, o inspetor assume funções operacionais vinculadas ao acompanhamento de execução e VT, como também identificam Lima Júnior (2022) e Veloso (2024), enquanto os

analistas pedagógicos são convocados para atuar nas etapas de planejamento e correção de rotas, dada sua proximidade com as necessidades educacionais.

Em seguida, foram solicitadas sugestões para que o processo de análise de dados fosse mais útil e menos burocrático para o IE. Os entrevistados apontaram caminhos distintos para aperfeiçoar o processo de análise de dados do CdG/PJF, revelando uma tensão entre aspectos de formação técnica, limitações sistêmicas e questões de tempo e organização do trabalho.

O Coordenador destacou que a principal barreira não é apenas operacional, mas também cognitiva e formativa. Para ele, a análise de dados exige competências interpretativas específicas: *“Não é todo mundo que olha para um gráfico e sabe destrinchar ele, ler o que está por trás. Isso exige leitura de mundo, exige conhecimento. Não é um dado frio”*. Ele reforça que essa habilidade é desenvolvível, mas demanda formação e prática contextualizada:

*“É igual pesquisa, tem que ser pesquisador ou ter cabeça de pesquisador, entender que o gráfico muitas vezes é só um quadro da realidade. É uma habilidade que pode ser aprendida, então talvez fosse uma capacitação interessante para o serviço de inspeção e para o diretor de escola: análise de dados”*.

Por fim, destaca a importância do conhecimento do contexto escolar para evitar interpretações equivocadas:

*“Por exemplo: houve um aumento nos casos de falta na semana da criança. Quem não tem essa leitura vai interpretar errado, achando que a evasão cresceu, quando na verdade é uma semana atípica. Então, quem não tem leitura de contexto lê o gráfico de forma equivocada. É uma questão de formação”*.

A resposta do Coordenador evidencia que o monitoramento do CdG/PJF vai além de uma execução burocrática: exige interpretação crítica e formação continuada, constituindo uma dimensão de efeito da política sobre o perfil profissional dos IE e gestores escolares. Nesse sentido, pode-se identificar efeitos de primeira ordem (Mainardes, 2006), relacionados à mudança de práticas e competências exigidas, bem como efeitos gerais, ao reconfigurar a forma como os dados escolares são lidos e interpretados, impactando diretamente a qualidade da tomada de decisão e a efetividade do acompanhamento pedagógico.

Para o Inspetor 1, as dificuldades não se concentram na análise em si, mas na falta de integração entre os sistemas institucionais. Ele reconhece avanços com a implementação do painel de dados, afirmando que *“o painel dá uma visão geral da escola todinha, então está fácil”*, mas aponta falhas de comunicação entre plataformas como SIGAE, DED e o painel de monitoramento. Segundo ele, *“há incompatibilidade do sistema SIGAE com o painel e com o DED, porque ele analisa fora das etapas e não consegue ver a execução que a escola realizou”*, o que invisibiliza ações pedagógicas realizadas no cotidiano das escolas. Portanto, provoca distorções na leitura dos resultados, sobretudo quando a escola adota intervenções que não são reconhecidas automaticamente pelos sistemas oficiais. Assim, sua sugestão está mais relacionada a ajustes técnicos e de integração de plataformas do que à necessidade de formação.

O Inspetor 2 também reconhece o painel como instrumento relevante, mas enfatiza que sua eficácia depende da disponibilidade de tempo para análise conjunta entre inspeção e gestão escolar: *“o painel de dados tem sido uma ferramenta eficaz, mas é preciso tempo para sentar com a dupla gestora, pegar os dados da escola, ver o que está com deficiência, o que está correto”*. Dessa forma, sua sugestão se aproxima de uma reorganização de rotinas institucionais, não apenas de instrumentos. Para ele, *“é questão de tempo, o caminho existe”*, indicando que a rotina intensa de demandas administrativas e de visitas impede que a análise de dados cumpra plenamente sua função pedagógica.

Observa-se, portanto, que as sugestões convergem para quatro eixos: 1: Implementação; 2. Planejamento; 3. Execução e 4. Monitoramento do CdG//PJF, utilizados tanto para as análises quanto para a realização das ações propositivas do Plano de Ação.

Por fim, a análise conjunta dessas sugestões mostra que os efeitos da política se distribuem tanto no plano prático, com mudanças nas competências e rotinas de trabalho, quanto no plano amplo, ao reconfigurar modos de leitura e uso dos dados educacionais dentro das escolas e das instâncias intermediárias (Ball, 1994; Mainardes, 2006). Esses efeitos, entretanto, são condicionados por limitações sistêmicas que atravessam as dimensões formativa, organizacional e tecnológica, revelando a interdependência entre o micro (escola e agentes) e o macro (desenho e infraestrutura da política).

A seguir foi questionado aos entrevistados sobre o que eles mudariam no calendário das VT, para que fosse possível aumentar a efetividade do acompanhamento do CdG/PJF nas escolas. As respostas indicaram diferentes perspectivas sobre a frequência e a organização das visitas técnicas no CdG/PJF.

O Coordenador sugeriu a redução do intervalo entre acompanhamentos, defendendo um monitoramento mais contínuo: *“Eu reduziria o prazo, um acompanhamento mais curto, de 15 em 15 dias mais ou menos”*. Essa proposta evidencia uma preocupação com a agilidade na identificação de rotas e na correção de rotas, permitindo ajustes mais imediatos nas práticas escolares.

O Inspetor 1 propôs ajustes no calendário, sugerindo acompanhamento bimestral tanto para a análise de resultados quanto para as visitas técnicas. Ele acrescenta que o foco das visitas deve ser exclusivo ao CdG/PJF (Jovem de Futuro), com protocolos específicos: *“Teríamos quatro SMAR ao longo do ano, e as visitas seriam realmente do Jovem de Futuro e não visitas regulares de inspeção escolar, com um protocolo específico”*. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de clareza de função e priorização das atividades, diferenciando o monitoramento pedagógico do acompanhamento administrativo rotineiro.

E, o Inspetor 2 optou por não comentar sobre esta questão, o que pode indicar prioridades distintas ou percepção de limitação de impacto das mudanças sugeridas na rotina de visitas.

Em termos analíticos, essas propostas revelam a importância de considerar o impacto da política sobre a organização do trabalho e o uso do tempo do inspetor, evidenciando efeitos de primeira ordem (Mainardes, 2006), como alterações nas rotinas, frequência de visitas e protocolos de monitoramento. Além disso, destacam a dimensão estratégica da política, pois a reorganização do calendário e das visitas pode influenciar a efetividade do acompanhamento pedagógico e a capacidade de intervenção nas escolas.

Dando continuidade à análise do monitoramento do CdG/PJF, os entrevistados refletiram sobre a atribuição do acompanhamento de um programa com forte caráter pedagógico a um cargo tradicionalmente associado a funções administrativas. O Coordenador destacou que, historicamente, o caráter pedagógico do inspetor foi sendo diminuído com a criação das equipes pedagógicas, de modo que a função acabou voltada ao administrativo:

*“O inspetor é pedagógico, só que ao longo da história esse caráter foi ficando para trás, porque criaram-se as equipes do pedagógico. A inspeção deveria ser prioritariamente pedagógica, mas o administrativo dá processo, e se eu tenho que socorrer alguém, socorro o administrativo. O prejuízo do pedagógico aparece na sociedade, o do administrativo vira processo. A Secretaria optou pelo inspetor porque ele tem um número menor de escolas que o analista pedagógico. Foi isso. Além disso, houve uma mudança: o Jovem de Futuro virou Circuito de Gestão, que é mais execução do que criação. A escola perdeu autonomia e passou a seguir planos prontos da Secretaria” (Coordenador).*

O Inspetor 1 também questionou essa configuração, apontando que a escolha do inspetor para acompanhar o programa não parece adequada frente à experiência de outros programas da Secretaria:

*“Eu vejo que não faz sentido algum. Tanto é que tem outros programas da Secretaria acompanhados pelo analista, por exemplo a GIDE, que é parecida com o Jovem de Futuro. Então não faz sentido ser acompanhada por um profissional que não mexe diretamente com o pedagógico. Acho que foi distribuição de serviço, porque em 2019 estava surgindo muita coisa nova” (Inspetor 1).*

Por sua vez, o Inspetor 2 ressaltou a necessidade de um olhar integrado sobre a escola, observando que a função do inspetor atua como elo entre a instituição e a Superintendência, mas que ele não consegue atender isoladamente todas as demandas:

*“O inspetor, na minha visão, é o elo entre a escola e a Superintendência. A escola não pode ser vista separada em pedagógico e administrativo, é um organismo único. Então ele tem que ter esse olhar integrado. Mas o inspetor não tem condição de ter um olhar exclusivo para cada área, o financeiro é pesado, o pedagógico consome muito. Ele chega à escola e o pessoal já demanda o dia todo. Então, embora ele tenha ligação com o pedagógico, não dá para acompanhar tudo. Se há uma diretoria pedagógica com analistas preparados para isso, o inspetor deveria ser o suporte” (Inspetor 2).*

Esses relatos evidenciam a tensão entre funções administrativas e pedagógicas no monitoramento do CdG/PJF, mostrando que a política reorganiza papéis e responsabilidades na escola. Observa-se que a função do IE, ao mesmo tempo em que é central para a execução, encontra limites operacionais e conceituais, reforçando, segundo Mainardes (2006) a ideia de que a política exerce efeitos de

primeira ordem sobre a organização do trabalho e sobre as relações entre cargos administrativos e pedagógicos.

Na sequência da análise do monitoramento, os entrevistados abordaram a questão da sobrecarga de trabalho dos IE, destacando fatores operacionais e organizacionais. O Coordenador apontou que a sobrecarga não decorre especificamente do CdG/PJF, mas do acúmulo de demandas da SEE/MG, que inclui prazos reduzidos, processos administrativos e cobranças de avaliações externas:

*“O que gera sobrecarga para o inspetor não é tanto o Jovem de Futuro, porque ele é previsível, mas sim o tanto de demandas que a Secretaria joga. Tivemos, por exemplo, redução de prazos absurdos para processos de abertura de escola e, ao mesmo tempo, cobranças do SAEB. Faltam recursos de deslocamento, poucos carros, e ainda assim temos que atender tudo rapidamente. O problema é a sobrecarga geral, não apenas o Jovem de Futuro. Mesmo sem ele, o trabalho continuaria pesado”* (Coordenador).

O Inspetor 1 reconheceu que a sobrecarga é relativa, mas ressaltou que a falta de organização e planejamento da agenda impacta a execução das atividades, comprometendo o foco no monitoramento pedagógico:

*“Sobrecarga eu vejo que não tem tanta, mas tira o foco do trabalho. Tem que trabalhar as 8 horas, então não vejo sobrecarga, mas falta organização. A Secretaria deveria fazer um planejamento de agenda, determinando semanas específicas para o Jovem de Futuro, sem ordens de serviço. Assim daria tempo de verificar se o que está no sistema está sendo realmente executado”*.

O Inspetor 2 enfatizou que a sobrecarga se manifesta principalmente pelo calendário e pelo acúmulo de funções simultâneas, incluindo visitas técnicas, relatórios, assinatura de documentos e gestão de pessoal:

*“Gera. Principalmente por causa do calendário. Vejo colegas atordoados com VT1, VT2, relatórios, cobranças de assinatura, tudo isso somado às outras funções: quadro de pessoal, escolas municipais e privadas. O acúmulo é grande, não é só o Jovem de Futuro, é o conjunto de exigências que recaem sobre o inspetor”*.

De acordo com Brito (2022) no estado de Minas Gerais, as ações do CdG/PJF são conduzidas principalmente por meio dos IE. É importante destacar que os IE são servidores de carreira, nomeados por concurso público ou designados

temporariamente, ou seja, não ocupam cargos de confiança ou em comissão. Isso significa que não assumem posições políticas (partidárias), mas exercem suas funções de maneira técnica, em consonância com o plano de cargos e carreiras estadual. Entretanto, estão sujeitos a executar as incumbências que lhes forem indicadas pela SEE, dentro dos limites do referido plano, mesmo quando essas tarefas fazem parte de um plano de governo com propósitos privatistas, como ocorre no atual contexto do poder executivo mineiro.

Antes da parceria com o IU, os IE mineiros já possuíam suas atribuições junto às escolas, de modo que a implementação do PJJ representou um compromisso adicional, gerando acréscimo de tarefas e contribuindo para o acúmulo e sobrecarga de trabalho desses profissionais. Essa situação é destacada por Brito (2022), que observa que os IE em Minas Gerais enfrentam desafios similares, decorrentes da multiplicidade de funções e da necessidade de conciliar demandas pedagógicas e administrativas. Dessa forma, a atuação no CdG/PJJ reforça efeitos de primeira ordem sobre a organização do trabalho do IE e efeitos de segunda ordem sobre a capacidade de acompanhamento pedagógico, evidenciando a complexidade das interações entre políticas públicas e práticas escolares (Mainardes, 2006).

Conforme Nunes (2024), desde os primeiros anos de implementação do PJJ já se observava sobrecarga dos trabalhadores, mesmo quando havia um coordenador específico contratado pelo IU para acompanhar o programa, em razão das altas exigências pedagógicas e de prestação de contas. A agenda sobrecarregada da coordenadora, evidencia que a intensidade das demandas afetava o ritmo de trabalho e o bem-estar dos profissionais. Na realidade atual de Minas Gerais, em que os integrantes da dupla gestora devem conciliar as funções de diretor escolar ou de Especialista em Educação Básica com as atividades do CdG/PJJ, é provável que a sobrecarga laboral seja ainda mais acentuada, reforçando a tensão entre as demandas do programa e a capacidade de execução das atribuições escolares.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo retoma a pergunta central da pesquisa: como aprimorar a atuação do IE no CdG/PJF mediante as diversas atribuições do cargo? A partir dessa indagação, os objetivos propostos direcionaram a investigação de campo, buscando compreender não apenas a execução das ações do programa, mas também os desafios enfrentados pelos IE, gestores e demais profissionais envolvidos, bem como identificar possibilidades de aprimoramento.

A motivação para este estudo decorre da necessidade de compreender os impactos do CdG/PJF sobre a organização do trabalho escolar e sobre o acompanhamento pedagógico, considerando que programas dessa natureza demandam articulação entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas. No capítulo 2, foram discutidos os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, incluindo os conceitos de políticas públicas educacionais, inspeção escolar e o papel dos agentes intermediários na mediação entre Estado e escola. Já no capítulo 3, a análise do contexto da SRE/Divinópolis permitiu identificar os eixos planejamento, execução e monitoramento do programa, evidenciando tanto as potencialidades quanto as fragilidades do CdG/PJF na prática.

A pesquisa de campo foi estruturada de modo a permitir uma leitura das práticas cotidianas e das condições institucionais que influenciam a implementação do programa. Nesse contexto, o estudo teve como objetivo investigar os fatores que interferem na atuação do IE na implementação do Programa Jovem de Futuro e propor ações para os problemas identificados. Os dados coletados por meio de entrevistas com coordenadores e IE foram sistematizados, permitindo a investigação desses fatores, favorecendo a compreensão de padrões, lacunas e oportunidades de melhoria. A partir desses achados, é possível propor ações concretas que visam fortalecer o papel da inspeção escolar, melhorar a utilização de instrumentos de monitoramento e de gestão das visitas técnicas, em consonância com os objetivos do programa.

Para facilitar a compreensão desses resultados e das propostas decorrentes da pesquisa, apresenta-se no Quadro 20 que relaciona os dados coletados com as ações propositivas sugeridas, por eixo.

Quadro 20: Dados coletados com as ações propositivas sugeridas, por eixos.

| Eixos         | Dados de pesquisa   | Ações propositivas (realizáveis pela SRE/Divinópolis)  |
|---------------|---|--|
| Implementação | Registros das VT no SIGAE são superficiais, muitas vezes “proforma”, sem subsidiar decisões.  | Realizar formação prática com IE sobre registro formativo e construir coletivamente um roteiro padronizado de pauta. Aplicar em fase piloto por 30 dias, revisar e institucionalizar o instrumento na SRE. |
|               | Falta de retorno institucional sobre os registros, gerando sensação de desvalorização do trabalho.  | Instituir fluxo sistemático de devolutiva com análise periódica dos registros por escola e encontros mensais <i>online</i> entre coordenação do CdG/PJF e IE para <i>feedback</i> e alinhamento.           |
|               | Participação nas VT concentrada na dupla gestora (diretor e especialista), com pouca inclusão de outros profissionais.                          | Inserir no roteiro orientações para envolvimento de outros segmentos da escola (coordenadores, docentes e demais profissionais), respeitando a organização interna e fortalecendo a gestão participativa.  |
| Planejamento  | Demandas administrativas interferem no planejamento e na realização das VT com foco pedagógico.   | Reorganizar as atribuições dos IE, priorizando períodos destinados às VT, com fluxos internos que reduzam a sobrecarga administrativa durante essas agendas.   |
|               | Ausência de formação específica para análise de dados educacionais.   | Ofertar formação continuada, de preferência <i>online</i> , com foco em leitura de indicadores, uso dos painéis do SIGAE e análise de casos reais das escolas da SRE.                                      |
| Execução      | VT realizadas apenas com formulários <i>online</i> da plataforma, sem materiais de apoio que favoreçam aprofundamento pedagógico e engajamento. | Construir repositório digital de apoio às VT (roteiros ampliados, exemplos de boas práticas, estudos de caso, indicadores e orientações pedagógicas) para uso dos IE nas VT.                               |
|               | Sobrecarga dos IE pelo acúmulo de protocolos e atribuições integrados ao CdG/PJF.   | Estabelecer divisão colaborativa de tarefas entre IE e analistas pedagógicos, com orientações formativas mostrando como os protocolos se articulam, evitando percepção de aumento de tarefas.              |
|               | Dificuldade de deslocamento para formações presenciais devido à distância entre municípios e agenda de visitas.                                 | Adotar formações prioritariamente <i>online</i> , com cronograma pré-estabelecido, gravações disponíveis e materiais de apoio, garantindo continuidade formativa e maior participação.                     |
| Monitoramento | Ausência de sistematização das vivências dos IE, dificultando a transformação de problemas observados em ações práticas.                        | Instituir encontros mensais ou bimestrais de estudo de caso, com registro das situações encontradas, discussão coletiva e sistematização das soluções construídas.   |
|               | Integração insuficiente entre IE e coordenação, gerando insegurança sobre aplicação do Protocolo 6 e etapas do CdG/PJF.                         | Organizar grupos colaborativos de IE por polos ou proximidade geográfica para troca de experiências, planejamento conjunto e fortalecimento da segurança técnica.  |
|               | Falta de alinhamento entre SIGAE, DED e Painel de Monitoramento, dificultando o acompanhamento das etapas do CdG/PJF.                           | Elaborar protocolo interno de alinhamento com orientações do uso dos sistemas vinculados ao CdG/PJF, ao calendário do DED e produção de guia prático para IE.  |

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos dados de pesquisa e sugestões da SRE/Divinópolis).

A sistematização dos dados coletados em campo permitiu identificar padrões, limites e potencialidades na execução do CdG/PJF nas escolas da SRE/Divinópolis, especialmente no que tange às visitas técnicas, ao monitoramento de indicadores educacionais e à atuação dos IE. A análise evidenciou, entre outros aspectos, lacunas na qualidade dos registros, centralização da participação na dupla gestora, ausência de recursos financeiros específicos, sobrecarga de trabalho dos IE, limitações na análise de dados e dificuldades de integração entre sistemas.

A partir desses achados, tornou-se possível sugerir para os desafios identificados ações propositivas que visam aprimorar a implementação do programa. O Quadro 20 organiza de forma sintética essa relação, permitindo visualizar como os dados de pesquisa fundamentam intervenções concretas voltadas à melhoria do acompanhamento e gestão escolar.

Dessa forma, o objetivo específico propositivo desta pesquisa é propor intervenções estratégicas que contribuam para a efetividade do CdG/PJF, fortalecendo a função pedagógica e de monitoramento do programa, promovendo práticas mais colaborativas, qualificadas e sustentáveis. Neste contexto, busca-se destacar neste capítulo, como produto final, ou produto técnico o Plano de Ação, proposto considerando os resultados levantados tanto na aplicação do questionário quanto das entrevistas.

Assim, na próxima seção, foi destacado cada conjunto de ações recomendadas, articulando os dados levantados com estratégias de implementação, considerando os aspectos formativos, organizacionais, tecnológicos e financeiros que emergiram da pesquisa de campo. Esse processo permite compreender não apenas o que precisa ser aprimorado, mas também como essas melhorias podem ser efetivadas operacionalmente, nas escolas e na SRE, conforme a estratégia 5W2H.

#### **4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Para organizar e detalhar as ações propositivas identificadas a partir da pesquisa de campo, este Plano de Ação Educacional (PAE) utiliza a ferramenta 5w2h, amplamente reconhecida como instrumento de gestão e planejamento estratégico. O método 5W2H consiste na análise sistemática de cada ação por meio de sete perguntas-chave, que permitem descrever de forma completa os aspectos essenciais de sua implementação.

A ferramenta 5W2H, com origem nos termos da língua inglesa *What?* (O que?); *Who?* (Quem?); *When?* (Quando?); *Where?* (Onde?); *Why?* (Por quê?); *How?* (Como?) e *How much?* (quanto?) é aplicada em variáveis de conhecimento, servindo como base de planejamento (Daychouw, 2010). Como, descrito por Lima (2009) essa ferramenta tem como objetivo descrever os aspectos de uma atividade, trata-se de uma ferramenta prática que responde vários pontos e facilita na organização de atividade, bem como define os prazos para a execução das atividades.

O uso do 5W2H no PAE permite que cada proposta de intervenção seja detalhada de forma prática e objetiva, favorecendo o planejamento, a execução e o monitoramento das ações no contexto do CdG/PJF. A técnica também contribui para a visibilidade das responsabilidades, dos recursos e dos prazos, oferecendo um guia claro para gestores e IE, em consonância com princípios de gestão participativa e eficiência organizacional (Daychouw, 2010).

Cada eixo foi desenvolvido, com base na ferramenta 5W2H, no qual cada ação propositiva identificada encontra-se destacada, articulando os dados de pesquisa com estratégias práticas para implementação, planejamento, execução e monitoramento. Este caminho metodológico visa oferecer uma orientação operacional para o fortalecimento do CdG/PJF nas escolas da SRE/Divinópolis.

## **4.2 AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO**

As ações de implementação apresentadas a seguir foram elaboradas a partir das fragilidades identificadas no acompanhamento das visitas técnicas realizadas pelos IE. Os registros inseridos no SIGAE demonstram baixa consistência formativa, ausência de retorno institucional e pouca participação da equipe escolar, o que compromete o caráter pedagógico do Programa.

Diante desse cenário, propõem-se iniciativas que buscam qualificar os registros, fortalecer a interlocução entre IE e coordenação do CdG/PJF e ampliar a participação dos profissionais da escola nas visitas. A intenção é possibilitar práticas mais colaborativas, sistemáticas e alinhadas aos objetivos do programa. A primeira ação do eixo implementação é o registro formativo das VT (Quadro 21).

Quadro 21: Ação 1 de Implementação – Registro formativo das VT

|                    |                        |  |
|--------------------|------------------------|--|
| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo (com datas ajustadas para 2026)   |
| What               | Nome da Ação           | Registro Formativo e Qualificado das VT  |
| Why                | Justificativa          | Registros no SIGAE são superficiais, não contribuem para análises ou decisões pedagógicas.   |
| Who                | Responsável            | Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar e Coordenação Regional do CdG/PJF   |
| Where              | Local                  | SRE/Divinópolis  |
| When               | Período                | 01/03/2026 a 30/04/2026  |
| How                | Estratégias e Recursos | Oficinas práticas com análise de registros reais; construção coletiva de roteiro padrão; aplicação piloto por 30 dias; ajustes e institucionalização do instrumento. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.   |
| Resultado Esperado | -                      | Registros mais analíticos, úteis e orientadores de decisões pedagógicas/administrativas.   |
| Avaliação          | -                      | Comparação entre registros antigos e novos e formulário de autoavaliação.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A ação proposta parte de uma constatação evidenciada na pesquisa de campo: os registros das visitas técnicas realizados pelos IE no SIGAE carecem de profundidade analítica, sendo frequentemente preenchidos de modo superficial, o que inviabiliza o uso desses dados como subsídio efetivo para decisões pedagógicas. Essa fragilidade compromete o acompanhamento das escolas e reduz a função formativa do processo de inspeção.

O primeiro passo para a execução da ação consiste na realização de uma forma prática, organizada pela Coordenação de Inspeção Escolar da SRE/Divinópolis em parceria com a Diretoria Educacional. Esse momento inicial tem como finalidade nivelar a compreensão dos IE sobre o conceito de registro formativo qualificado, discutindo exemplos concretos e analisando registros anteriores para identificar lacunas e boas práticas. Essa etapa é essencial, pois promove reflexão coletiva e ressignifica o papel do registro como instrumento de acompanhamento e não apenas de cumprimento burocrático.

Em seguida, durante o próprio encontro, será conduzida a construção coletiva de um roteiro padronizado (modelo de pauta) para orientar os registros no SIGAE. Essa construção colaborativa garante que o instrumento reflita a realidade de trabalho dos IE, respeitando as especificidades das escolas e fortalecendo o sentimento de corresponsabilidade sobre o processo. Além disso, a padronização trará maior

coerência e comparabilidade entre os registros, permitindo que a SRE produza análises mais consistentes sobre o andamento das ações do CdG/PJF.

Após a formação, será implementada uma fase piloto de 30 dias, em que o roteiro será testado nas visitas técnicas. Durante esse período, os IE aplicarão o modelo proposto, registrando as percepções quanto à clareza, aplicabilidade e tempo de preenchimento. Essa etapa permitirá ajustes finos antes da institucionalização do instrumento, evitando resistências futuras e garantindo adequação às demandas do cotidiano escolar.

Concluída a etapa piloto, a coordenação deverá reunir o grupo novamente para revisar o instrumento, incorporando as sugestões e experiências vivenciadas. A partir dessa revisão, o roteiro final será institucionalizado na SRE/Divinópolis, passando a orientar oficialmente os registros no SIGAE.

A importância dessa ação está em sua capacidade de elevar a qualidade das informações produzidas pelos IE, transformando o registro em um mecanismo de análise e retroalimentação das práticas pedagógicas. A implementação sistematizada de um modelo formativo contribui para maior transparência dos processos, fortalecimento da cultura de acompanhamento e valorização do trabalho técnico desenvolvido.

Na perspectiva institucional, o impacto esperado é a melhoria da comunicação entre os IE, coordenação e escolas, favorecendo uma atuação mais integrada e estratégica da SRE/Divinópolis. A clareza e a consistência dos registros permitirão que a coordenação acompanhe de forma mais efetiva as demandas das escolas, promovendo intervenções mais rápidas e fundamentadas. Assim, a ação proposta representa um avanço significativo na gestão pedagógica e administrativa do Programa, consolidando uma prática de registro que reflita, de fato, o acompanhamento realizado em campo.

A continuidade das ações de implementação se relaciona diretamente com a necessidade de fortalecer a função pedagógica do CdG/PJF na SRE/Divinópolis. Se na Ação 1 buscou-se qualificar o registro realizado pelos IE, a Ação 2 (Quadro 22) surge como etapa complementar, voltada à construção de um fluxo contínuo de devolutivas e acompanhamento, garantindo que o registro produzido gere diálogo, reconhecimento e tomada de decisão. Em outras palavras, não basta registrar de forma qualificada: é preciso que esses registros sejam analisados, discutidos e retornem para os IE e escolas como orientação, validação e corresponsabilidade.

Quadro 22: Ação 2 de Implementação – Fluxo de devolutiva e valorização do trabalho

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo   |
|--------------------|------------------------|--|
| What               | Nome da Ação           | Devolutiva Sistemática e Acompanhamento dos Registros  |
| Why                | Justificativa          | IE relatam ausência de retorno institucional e sentimento de desvalorização.                             |
| Who                | Responsável            | Coordenação do CdG/PJF e Diretoria Educacional   |
| Where              | Local                  | SRE e ambiente virtual   |
| When               | Período                | A partir de 01/05/2025, com reuniões mensais   |
| How                | Estratégias e Recursos | Fluxo de análise de registros; encontros mensais <i>on-line</i> ; planilha de acompanhamento por escola. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.   |
| Resultado Esperado | -                      | IE reconhecidos, maior engajamento e qualidade nos registros.  |
| Avaliação          | -                      | Formulário semestral de percepção sobre devolutivas e utilidade do processo.                             |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A ação intitulada Devolutiva sistemática e acompanhamento dos registros será implantada a partir de maio de 2025 e envolve diretamente a Coordenação do CdG/PJF e a Diretoria Educacional. O processo inicia-se com a definição de um fluxo de análise dos registros produzidos pelos IE, organizando uma planilha de acompanhamento por escola e distribuindo responsabilidades entre os membros da coordenação. Essa etapa é necessária para que os registros deixem de ser informações isoladas no sistema e passem a ser monitorados de forma contínua, com retorno à equipe técnica e encaminhamentos para as escolas quando necessário.

Em seguida, serão realizados encontros mensais *on-line* entre a coordenação e os IE. Nessas reuniões, os registros serão discutidos coletivamente, destacando pontos fortes, fragilidades, orientações e possíveis desdobramentos para as ações pedagógicas. Esse espaço de devolutiva tem função formativa e institucional, pois possibilita escuta, reconhecimento e alinhamento entre o que é observado nas escolas e o que é orientado pela SRE/Divinópolis. Além disso, fortalece a corresponsabilidade entre coordenação e IE, superando a lógica de trabalho isolado ou meramente burocrático.

Todas as devolutivas realizadas nas reuniões serão registradas na planilha de acompanhamento, indicando a escola, o responsável, os encaminhamentos definidos e os prazos. Esse registro sistemático garante memória institucional, evita repetição de demandas e possibilita que a coordenação acompanhe a evolução das situações

apontadas nas visitas técnicas. Para avaliar os efeitos da ação, será aplicado semestralmente um formulário aos IE, com o objetivo de verificar a percepção de valorização profissional, a utilidade das devolutivas e possíveis ajustes na metodologia adotada.

A implementação dessa ação implica diretamente na resolução do problema identificado na pesquisa de campo, pois rompe com a sensação de que o trabalho dos IE não é analisado nem valorizado. Ao instituir um fluxo de devolutiva e acompanhamento contínuo, cria-se um ciclo permanente entre registro, análise e intervenção, permitindo que as informações colhidas nas escolas se transformem em orientações, ajustes de prática e decisões pedagógicas mais fundamentadas. Além disso, fortalece a integração entre inspeção escolar e coordenação do CdG/PJF, conferindo maior legitimidade ao programa e ampliando seu alcance formativo.

Desse modo, a Ação 2 complementa a anterior e se configura como etapa essencial para consolidar a cultura de acompanhamento pedagógico na SRE/Divinópolis. A partir dela, torna-se possível avançar para a próxima ação, voltada à ampliação da participação nas visitas técnicas e à corresponsabilidade da equipe escolar no processo de acompanhamento.

A terceira ação de implementação, Quadro 23, dá continuidade ao processo de qualificação das visitas técnicas, articulando-se com as ações anteriores de melhoria dos registros e estabelecimento de fluxos de devolutiva. Uma vez que os IE passam a registrar de forma mais analítica e recebem retorno sistemático da coordenação, torna-se necessário ampliar a participação dos profissionais da escola nas visitas, para que o processo não se restrinja à dupla gestora e, de fato, reflita a realidade pedagógica e os desafios coletivos das instituições. Essa ação aborda uma fragilidade recorrente observada durante a pesquisa: a predominância do diálogo entre IE, diretores e especialistas, com baixa escuta dos docentes, coordenadores de área, funcionários de apoio e outros membros da comunidade escolar.

A ação denominada VT com participação ampliada tem início previsto a partir de março de 2026, acompanhando o cronograma oficial das visitas do CdG/PJF. Ela será conduzida pelos IE em articulação com as equipes gestoras das escolas e tem como foco reorganizar a dinâmica das VT para torná-las mais participativas e democráticas. O primeiro passo consiste em incluir, no roteiro de visitas técnicas padronizado, orientações específicas para o convite à participação de outros profissionais, como professores, coordenadores pedagógicos, auxiliares

administrativos, conselhos escolares ou representantes de setores estratégicos. A inclusão dessas orientações no roteiro formaliza a expectativa de uma escuta ampliada e impede que a participação adicional dependa apenas da iniciativa pontual de cada gestor ou inspetor.

Quadro 23: Ação 3 de Implementação – Ampliação da Participação nas VT

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo  |
|--------------------|------------------------|---|
| What               | Nome da Ação           | VT com Participação Ampliada  |
| Why                | Justificativa          | Predomínio da participação apenas da dupla gestora nas VT, sem envolvimento de docentes e outros profissionais.   |
| Who                | Responsável            | IE escolares em articulação com gestores das escolas.   |
| Where              | Local                  | Escolas da regional (SRE/Divinópolis)   |
| When               | Período                | A partir de março de 2026, conforme cronograma oficial de VT do CdG/PJF.  |
| How                | Estratégias e Recursos | Inserção de orientações no roteiro de VT para inclusão de diferentes segmentos escolares; acordos com as gestões para participação rotativa; pautas com escuta coletiva e responsabilidades compartilhadas. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.  |
| Resultado Esperado | -                      | Aumento da participação de diferentes profissionais, fortalecimento da gestão democrática e corresponsável.   |
| Avaliação          | -                      | Verificação de presenças nas pautas das VT e formulário avaliativo após três meses.   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para que essa participação seja praticável no cotidiano escolar e respeite a organização das rotinas, serão realizados acordos com as gestões escolares prevendo a participação rotativa dos segmentos. Dessa forma, não será exigido que toda a equipe esteja presente em todos os encontros, mas que, a depender da pauta e das demandas observadas, sejam convidados aqueles profissionais mais envolvidos com o tema em discussão. Esse mecanismo evita sobrecarga, garante representatividade e fortalece o sentido de corresponsabilidade entre os diferentes atores da escola. As pautas das visitas também serão reorganizadas para favorecer a escuta coletiva, contemplar a fala dos diferentes segmentos e distribuir responsabilidades de acordo com as ações pactuadas para resolução de problemas pedagógicos ou administrativos.

Após a implementação da nova dinâmica, será realizado um acompanhamento sistemático dos participantes por meio da verificação dos nomes registrados nas pautas das VT e, após três meses, aplicação de formulário avaliativo com os envolvidos. O objetivo é verificar se houve aumento de participação, se o ambiente de

diálogo foi efetivo e se os profissionais se percebem corresponsáveis pelas decisões tomadas. A avaliação servirá para ajustes, caso sejam observadas resistências, dificuldades de organização de horários ou ausência de apoio das gestões.

A ampliação da participação nas visitas técnicas implica diretamente na consolidação de uma gestão escolar mais democrática, dialógica e alinhada ao princípio da corresponsabilidade. Quando diferentes profissionais são envolvidos nas discussões, as situações pedagógicas e administrativas passam a ser compreendidas de forma mais coletiva, evitando que as responsabilidades recaiam exclusivamente sobre a direção e o inspetor. Além disso, essa ação fortalece o vínculo entre a escola e a SRE, pois aproxima os IE do cotidiano escolar e amplia a legitimidade das intervenções propostas no âmbito do CdG/PJF.

Portanto, a Ação 3 representa um desdobramento natural das etapas anteriores, uma vez que a qualidade do registro e a devolutiva institucional somente produzirão efeitos concretos se forem apropriadas coletivamente pela escola. A participação ampliada favorece a construção de soluções compartilhadas, fortalece o engajamento da equipe e contribui para transformar as visitas técnicas em espaços de formação, reflexão e tomada de decisão colegiada. A partir dessa estrutura, torna-se possível avançar para a próxima ação do plano de implementação, mantendo a coerência entre diagnóstico, proposta e fortalecimento das práticas acompanhadas pela SRE/Divinópolis no âmbito do CdG/PJF.

### **4.3 AÇÕES DE PLANEJAMENTO**

Planejar, no contexto de uma política pública, representa mais do que apenas organizar ações futuras. Seguindo as colocações de Wu et al. (2014, p. 45), como agentes públicos, os IE, ao refletirem sobre a prática, estarão preparados para as “oportunidades por meio do planejamento com vistas ao futuro, tendo preparado alternativas prontas para ser reveladas quando uma crise ou oportunidade discricionária surgir”. Trata-se, portanto, de um ato estratégico que define prioridades, distribui responsabilidades, antecipa desafios e garante condições objetivas para que a política se concretize de forma coerente com seus objetivos.

No caso do CdG/PJF, enquanto política pública na SRE/Divinópolis, planejar significa estruturar o trabalho dos IE e da coordenação de modo que as visitas técnicas não sejam atos isolados, mas etapas articuladas de um processo contínuo que

envolve diagnóstico, intervenção, acompanhamento e devolutiva. Sem planejamento, a execução corre o risco de se tornar fragmentada, reativa e sujeita a improvisos, o que compromete a intencionalidade pedagógica do programa.

Nesse sentido, as ações de planejamento apresentadas a seguir buscam garantir as condições necessárias para que as visitas técnicas sejam realizadas com qualidade, tempo adequado e foco pedagógico, superando a predominância de demandas administrativas no cotidiano dos IE.

A primeira ação de Planejamento, Quadro 24, refere-se à organização do tempo e as atribuições para o planejamento das VT, respondendo à constatação de que as tarefas administrativas têm ocupado o tempo que deveria ser dedicado à preparação pedagógica das visitas.

Quadro 24: Ação 1 de Planejamento – Organização do Tempo e Atribuições para Planejamento das VT

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo   |
|--------------------|------------------------|--|
| What               | Nome da Ação           | Organização do Tempo de Planejamento das VT  |
| Why                | Justificativa          | Atividades administrativas impactam o tempo destinado ao planejamento das VT pedagógicas, prejudicando a qualidade do acompanhamento às escolas.   |
| Who                | Responsável            | Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar / Diretoria Educacional da SRE.   |
| Where              | Local                  | SRE/Divinópolis  |
| When               | Período                | 01/02/2026 a 30/04/2026  |
| How                | Estratégias e Recursos | Mapeamento das tarefas administrativas; redistribuição de responsabilidades; definição de horários exclusivos para planejamento das VT; criação de fluxo interno que evite sobreposição de demandas no horário destinado ao CdG/PJF. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.   |
| Resultado Esperado | -                      | IE com tempo protegido para planejamento das VT e maior foco pedagógico nas agendas.   |
| Avaliação          | -                      | Questionário de verificação de eficácia + análise do cumprimento dos períodos de planejamento nas agendas oficiais.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa sobreposição de demandas prejudica a análise prévia das escolas, a definição de pautas consistentes e a proposição de encaminhamentos fundamentados, enfraquecendo o caráter formativo das VT. Para reverter esse cenário, a ação prevê a realização de um mapeamento das atividades administrativas desempenhadas pelos IE, identificando aquelas que podem ser redistribuídas,

postergadas ou assumidas por outros setores da SRE/Divinópolis. Com base nesse levantamento, a Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar, em conjunto com a Diretoria Educacional, organizará um fluxo interno de trabalho que assegure horários exclusivos para o planejamento das visitas.

A partir desse fluxo, serão definidos períodos protegidos nas agendas oficiais dos IE, nos quais as demandas administrativas não poderão ser inseridas. Essa medida garante previsibilidade e reduz a necessidade de interrupções durante a preparação das VT. O planejamento poderá incluir a análise de registros no SIGAE, estudo da realidade escolar, elaboração de pautas, definição de responsáveis pelos encaminhamentos e alinhamento com a coordenação do CdG/PJF. O período de execução dessa ação está previsto entre fevereiro e abril de 2026, de modo que o novo fluxo esteja consolidado antes do início do calendário anual de visitas.

Para avaliar a eficácia da ação, será utilizado um questionário aplicado aos IE, além da análise do cumprimento dos horários de planejamento registrados nas agendas. O resultado esperado é que os profissionais tenham tempo protegido para organizar as visitas com foco pedagógico, garantindo maior coerência entre diagnóstico, intervenção e devolutiva.

Assim, essa ação responde diretamente à necessidade de fortalecer a intencionalidade do programa, reconhecendo que o acompanhamento às escolas exige preparação e não pode competir com o acúmulo de tarefas burocráticas. A partir dessa reorganização, espera-se que o planejamento deixe de ser uma etapa improvisada e se torne parte estruturante do trabalho do IE no âmbito do CdG/PJF. A próxima ação, dentro do mesmo eixo, deverá aprofundar esse movimento, tratando da formação técnica para análise de dados educacionais e uso de informações como base para o planejamento das VT.

A organização do tempo para o planejamento das visitas técnicas, proposta na Ação 1, só se concretiza plenamente se os IE tiverem domínio técnico para analisar os dados que embasam esse planejamento. Assim, a Ação 2 (Quadro 25) é projetada como continuidade necessária, pois, ainda que haja tempo protegido para planejar, esse tempo perde sua efetividade se não houver competência para interpretar indicadores educacionais, compreender os dados registrados no SIGAE e transformá-los em ações pedagógicas consistentes. Planejar, nesse sentido, deixa de ser apenas uma etapa formal e passa a ser um processo orientado por evidências, diagnósticos precisos e decisões fundamentadas.

A ação proposta tem como objetivo ofertar formação continuada aos IE para o uso pedagógico de dados educacionais, com início previsto entre março e junho de 2026. Trata-se de uma demanda identificada no cotidiano da SRE/Divinópolis: os IE demonstram dificuldades na leitura de indicadores, no uso dos painéis do SIGAE e na interpretação de resultados de rendimento, fluxo e avaliações externas. Essa lacuna compromete a qualidade do planejamento das visitas e limita a capacidade de orientação pedagógica às escolas.

Quadro 25: Ação 2 de Planejamento – Formação para Análise de Dados Educacionais

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo  |
|--------------------|------------------------|---|
| What               | Nome da Ação           | Formação para Análise de Dados Educacionais   |
| Why                | Justificativa          | IE relatam dificuldade no uso de indicadores educacionais e interpretações de dados do SIGAE, o que limita o apoio pedagógico às escolas.   |
| Who                | Responsável            | Coordenação do CdG/PJF, Analistas Educacionais e Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)   |
| Where              | Local                  | Formato <i>on-line</i> ( <i>Google Meet</i> ) e encontros presenciais na SRE/Divinópolis  |
| When               | Período                | 15/03/2026 a 30/06/2026   |
| How                | Estratégias e Recursos | Formação continuada com foco em: leitura de indicadores, uso dos painéis SIGAE, análise de resultados (IDEB, rendimento, fluxo); estudo de casos reais da regional; materiais digitais e roteiros de análise. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.  |
| Resultado Esperado | -                      | IE aptos a interpretar dados e utilizar essas informações no planejamento das VT e no apoio às escolas.   |
| Avaliação          | -                      | Aplicação de estudo de caso com dados reais antes e depois da formação; autoavaliação dos participantes.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A formação será organizada pela Coordenação do CdG/PJF, com apoio dos Analistas Educacionais e do Núcleo de Tecnologia Educacional, combinando encontros *on-line* e momentos presenciais. O conteúdo contemplará leitura de indicadores (IDEB, taxas de aprovação, abandono, distorção idade-ano), navegação e extração de informações dos painéis do SIGAE, análise de casos reais das escolas da regional e elaboração de roteiros de planejamento com base nos dados coletados. A proposta prevê também exercícios práticos, nos quais os IE deverão aplicar os conhecimentos a partir de situações concretas, relacionando dados aos problemas observados nas escolas.

A análise dessa ação evidencia que ela não se restringe ao desenvolvimento técnico, mas possui caráter estratégico para a gestão do programa. Ao capacitar os

IE para interpretar dados, fortalece-se a tomada de decisão baseada em evidências, reduz-se a subjetividade das observações e qualifica-se a interlocução com as escolas. Além disso, promove-se autonomia e segurança profissional, pois o inspetor passa a compreender os dados não apenas como números, mas como representações de processos pedagógicos e institucionais. A avaliação da ação será realizada por meio de estudos de caso aplicados antes e depois da formação e por autoavaliação dos participantes, o que permitirá verificar o avanço das competências desenvolvidas e ajustar os conteúdos, se necessário.

Portanto, a Ação 2 de Planejamento reafirma que planejar é também produzir sentido a partir dos dados. Ao articular formação, tempo protegido e práticas orientadas por evidências, cria-se uma base sólida para que o acompanhamento pedagógico do CdG/PJF na SRE/Divinópolis se torne mais qualificado, propositivo e transformador. A partir desse movimento, abre-se caminho para a próxima ação, que deve tratar da integração entre planejamento, execução e monitoramento das VT no âmbito do programa.

#### **4.4 AÇÕES DE EXECUÇÃO**

No eixo execução serão apresentadas propostas com o objetivo de superar limitações práticas identificadas nas visitas técnicas (VT) — a dependência exclusiva de formulários *online*, a sobrecarga dos IE com protocolos e atribuições acumuladas, e as dificuldades logísticas para participação em formações presenciais — por meio de três frentes integradas: (1) a construção de um repositório digital de materiais de apoio para as VT, que disponibilize roteiros ampliados, indicadores, exemplos de boas práticas, estudos de caso e orientações pedagógicas; (2) o estabelecimento de um fluxo colaborativo entre IE e analistas pedagógicos para dividir tarefas do CdG/PJF e apoiar a construção/avaliação de Planos de Ação e leitura de dados, reduzindo a sobrecarga dos IE; (3) a organização preferencial de formações em formato *online*, com cronograma semestral, gravações e materiais de apoio, para ampliar o acesso e a continuidade formativa.

A primeira ação, Quadro 26, trata-se da construção do repositório digital: trata-se de suprir uma lacuna concreta observada em campo — a limitação dos formulários da plataforma para aprofundar discussões pedagógicas e engajar a equipe escolar durante a visita.

Quadro 26: Ação 1 de Execução – Repositório Digital de Apoio às VT

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo  |
|--------------------|------------------------|---|
| What               | Nome da Ação           | Repositório Digital de Apoio às VT  |
| Why                | Justificativa          | As VT têm sido conduzidas apenas com formulários da plataforma, sem materiais que ampliem a discussão pedagógica ou favoreçam engajamento.  |
| Who                | Responsável            | Coordenação da Inspeção Escolar, Analistas Pedagógicos e Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)   |
| Where              | Local                  | Ambiente digital da SRE/Divinópolis ( <i>Google Drive</i> , SIGAE ou similar)   |
| When               | Período                | 01/02/2026 a 30/05/2026   |
| How                | Estratégias e Recursos | Levantamento de boas práticas; criação de roteiros ampliados; inclusão de exemplos de registros, indicadores, estudos de caso e orientações pedagógicas; organização em pastas acessíveis aos IE. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.  |
| Resultado Esperado | -                      | IE com materiais de apoio qualificados para conduzir VT com maior consistência pedagógica.  |
| Avaliação          | -                      | Questionário de uso e utilidade do repositório + verificação de acesso e atualização dos materiais.   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A construção do repositório digital de apoio às Visitas Técnicas será realizada de forma organizada e integrada, envolvendo diferentes setores da SRE/Divinópolis. O processo inicia-se com o levantamento das necessidades e dos materiais já disponíveis. A Coordenação da Inspeção Escolar, em parceria com Analistas Pedagógicos e o Núcleo de Tecnologia Educacional, faz um inventário de roteiros, relatórios, estudos de caso e indicadores utilizados nas escolas, identificando lacunas e demandas apontadas nas VT e nos registros do SIGAE. Nesse momento, é essencial ouvir os IE, pois são eles que indicam quais tipos de materiais são mais úteis à prática, como resumos de indicadores, roteiros de diálogo, exemplos de plano de ação ou *checklists* para acompanhamento pedagógico.

Após essa etapa, os materiais são selecionados e padronizados. Documentos existentes são adaptados para versões mais sintéticas, práticas e de fácil aplicação durante as visitas. Cada material passa a conter informações básicas como tema, público-alvo e tempo estimado de uso, facilitando a consulta rápida durante a rotina da inspeção. Em seguida, ocorre a organização do repositório em ambiente digital já utilizado pela SRE, como *Google Drive* institucional ou SIGAE. As pastas são estruturadas por temas, como indicadores, pautas e roteiros, estudos de caso, boas práticas e materiais para formação. Define-se quem pode editar ou apenas visualizar os materiais, além de criar um índice orientador para facilitar a navegação.

Quando forem identificadas lacunas, serão produzidos novos materiais, como estudos de caso com base em situações reais, sínteses de indicadores e roteiros ampliados de visitas. Esses documentos são elaborados de forma clara, objetiva e contextualizada, alinhando-se às necessidades concretas das escolas. Na sequência, realiza-se um teste piloto com um grupo de IE, que utilizam o repositório nas visitas por um período definido. O retorno obtido nesse momento orienta ajustes de formato, linguagem e aplicabilidade dos materiais.

Concluído o piloto, o repositório é apresentado oficialmente aos IE em um breve momento formativo, preferencialmente *on-line*. Nessa formação, são demonstradas formas de busca rápida, uso dos materiais durante as visitas e exemplos práticos de aplicação. A gravação e os materiais de apoio ficam disponíveis no próprio repositório, permitindo acesso posterior. Para garantir a continuidade, institui-se um mecanismo de avaliação e atualização. Um formulário simples permite que IE relatem dificuldades, indiquem demandas ou sugiram melhorias. A cada trimestre, a Coordenação e os Analistas revisam e atualizam os arquivos, mantendo o repositório vivo e alinhado às necessidades das escolas.

Essa ação é essencial para o CdG/PJF porque qualifica as VT, conferindo-lhes caráter mais pedagógico e menos burocrático. O repositório fornece insumos que aprofundam o diálogo com a equipe escolar, subsidiam a análise de indicadores e favorecem a construção de encaminhamentos consistentes. Também promove a padronização da qualidade das visitas, a circulação de boas práticas entre escolas e a tomada de decisões com base em evidências. Além disso, reduz o tempo gasto pelos IE na produção individual de materiais, contribuindo para minimizar a sobrecarga.

Em sua execução prática, a Coordenação da Inspeção Escolar articula o processo, valida os conteúdos e organiza o cronograma. Os Analistas Pedagógicos produzem estudos de caso, sínteses de dados e contribuem com a elaboração dos materiais. O Núcleo de Tecnologia Educacional estrutura o repositório digital e assegura a funcionalidade da plataforma. Os IE utilizam, avaliam e contribuem com o aprimoramento contínuo do material. Na rotina de trabalho, antes da visita, o inspetor recorre ao repositório para preparar a pauta; durante a visita, utiliza ou compartilha os materiais com a equipe escolar; após a visita, registra quais recursos foram utilizados e com quais resultados. Essa prática fortalece a relação entre planejamento, execução

e devolutiva, tornando as VT momentos efetivos de intervenção pedagógica, alinhados aos pressupostos do CdG/PJF.

Pode-se considerar que um repositório bem organizado permite que o inspetor acesse, antes e durante a VT, roteiros ampliados adaptáveis à realidade da escola, relatórios exemplares, painéis de indicadores resumidos, estudos de caso regionais e orientações práticas que podem ser compartilhadas com o gestor e a equipe. Do ponto de vista do CdG/PJF, isso representa ampliação da capacidade de intervenção formativa em tempo real, oferecendo insumos que sustentem propostas e encaminhamentos. Além disso, facilita a padronização de boas práticas e a disseminação de soluções que já funcionaram em contextos semelhantes.

A segunda ação de execução, Quadro 27, propõe a organização colaborativa das demandas do CdG/PJF, com o objetivo de enfrentar a sobrecarga relatada pelos IE, decorrente do acúmulo de protocolos e atribuições somados às tarefas regulares da SEE/MG. O processo inicia-se com o mapeamento detalhado dos protocolos, fluxos de trabalho e responsabilidades vinculadas ao CdG/PJF. Esse levantamento é conduzido pela Coordenação do programa em articulação com a Diretoria Educacional e os Analistas Pedagógicos, a fim de identificar quais etapas podem ser compartilhadas entre diferentes profissionais, sem comprometer a qualidade do acompanhamento às escolas.

Quadro 27: Ação 2 de Execução – Divisão Colaborativa das Tarefas do CdG/PJF

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo  |
|--------------------|------------------------|---|
| What               | Nome da Ação           | Organização Colaborativa das Demandas do CdG/PJF  |
| Why                | Justificativa          | IE relatam sobrecarga devido ao acúmulo de protocolos e tarefas integrados ao CdG/PJF.  |
| Who                | Responsável            | Coordenação do CdG/PJF, Diretoria Educacional e Analistas Pedagógicos   |
| Where              | Local                  | SRE e escolas   |
| When               | Período                | 01/03/2026 a 31/07/2026   |
| How                | Estratégias e Recursos | Mapeamento de protocolos; redistribuição das tarefas entre IE e analistas pedagógicos; oficinas explicando a articulação entre os documentos; definição de responsabilidades e prazos no fluxo de trabalho. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.  |
| Resultado Esperado | -                      | Redução da percepção de sobrecarga e clareza sobre quem executa cada etapa do CdG/PJF.  |
| Avaliação          | -                      | Reuniões de monitoramento e formulário avaliando sensação de carga de trabalho antes e depois da ação.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após o diagnóstico das atividades e tempos despendidos, passa-se à redistribuição das tarefas, observando as competências de cada segmento. Aos analistas pedagógicos, por exemplo, são atribuídas funções como apoio na análise dos dados, construção e acompanhamento dos planos de ação, interpretação de indicadores de rendimento e sistematização das devolutivas. Aos IE, permanece a condução das VT, mediação com as escolas e validação final dos registros. A divisão é formalizada em um fluxo de trabalho com etapas definidas, prazos e responsáveis, o que aumenta a transparência do processo e evita sobreposição de esforços.

Para assegurar que a mudança seja compreendida e incorporada à rotina, realizam-se oficinas formativas com IE e analistas pedagógicos. Nesses encontros, são explicados os objetivos da reorganização, a articulação entre os documentos do CdG/PJF e as responsabilidades de cada ator. As oficinas também demonstram como os protocolos existentes se conectam entre si, desmistificando a percepção de aumento de demandas e evidenciando que a divisão de tarefas tem caráter colaborativo e não de transferência de responsabilidades.

Na execução prática, a rotina das VT passa a incluir etapas previamente organizadas. Antes das visitas, analistas pedagógicos podem contribuir com a análise dos dados das escolas e a revisão de planos de ação, enquanto os IE utilizam essas informações para dialogar com a equipe escolar de maneira mais objetiva. Após a visita, os analistas auxiliam no tratamento das informações coletadas, contribuindo para a elaboração de devolutivas e sistematização dos encaminhamentos. A coordenação acompanha o cumprimento dos prazos e promove ajustes quando necessário. Esse processo é monitorado por meio de reuniões periódicas e formulários que avaliam a percepção de carga de trabalho antes e depois da implementação da ação.

A importância dessa iniciativa para o CdG/PJF reside no fato de que a divisão planejada e colaborativa das tarefas fortalece a eficiência da execução do programa, contribui para a redução da sobrecarga dos IE e permite que o foco pedagógico das VT seja preservado. Ao distribuir responsabilidades de forma equilibrada e alinhada às competências de cada profissional, cria-se um ambiente de corresponsabilidade e maior integração entre inspetores e analistas pedagógicos. Com isso, melhora-se a qualidade do acompanhamento às escolas, assegurando que as ações do CdG/PJF sejam mais consistentes, sustentáveis e alinhadas aos objetivos do programa.

A articulação entre as ações 1 e 2 fortalece o eixo de execução ao reorganizar o tempo de trabalho dos inspetores e qualificar o planejamento das visitas técnicas, garantindo condições objetivas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Essa integração é complementada pela Ação 3, Quadro 28, que amplia as possibilidades de formação continuada, assegurando que os profissionais tenham acesso a conteúdos formativos sem comprometer a rotina de deslocamentos e visitas. Assim, o eixo de execução torna-se mais coeso, ao associar reorganização de funções, aprimoramento do planejamento e fortalecimento das competências técnicas por meio de formações contínuas.

Esta ação direciona-se à oferta de formações *online* e continuadas, estruturadas de forma a respeitar a realidade de deslocamentos frequentes e agendas intensas dos IE. A proposta prevê encontros formativos com calendário semestral previamente divulgado, permitindo que os participantes organizem suas rotinas com antecedência. A gravação das reuniões e o acesso assíncrono aos materiais garantem que aqueles impossibilitados de participar ao vivo possam acompanhar o conteúdo posteriormente, sem prejuízo da continuidade formativa.

Quadro 28: Ação 3 de Execução – Formações Continuadas *Online* com Acesso Assíncrono

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo  |
|--------------------|------------------------|---|
| What               | Nome da Ação           | Formações Continuadas <i>Online</i> com Acesso Assíncrono   |
| Why                | Justificativa          | Deslocamento entre municípios e agendas de visitas dificultam a participação nas formações presenciais.   |
| Who                | Responsável            | Coordenação da Inspeção Escolar, Analistas Pedagógicos e NTE  |
| Where              | Local                  | Plataforma <i>online</i> ( <i>Google Meet</i> , SIGAE ou similar)   |
| When               | Período                | 15/03/2026 a 30/11/2026   |
| How                | Estratégias e Recursos | Realização de encontros formativos <i>on-line</i> com calendário semestral; gravação e disponibilização das reuniões; materiais de apoio em repositório digital; espaço para dúvidas e interação. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.  |
| Resultado Esperado | -                      | Ampliação da participação dos IE na formação continuada, sem comprometer o cronograma de visitas.   |
| Avaliação          | -                      | Registro de presença, acesso às gravações e formulário de percepção sobre a formação.   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O uso de plataformas digitais como *Google Meet*, SIGAE ou similares favorece a inclusão e a democratização do acesso às formações, ao mesmo tempo em que cria

um repositório de apoio pedagógico permanente. Espaços virtuais de interação, como fóruns de dúvidas e compartilhamento de práticas, contribuem para o fortalecimento de uma rede colaborativa entre IE, analistas pedagógicos e a coordenação da inspeção escolar.

A ação se alinha aos dados observados na pesquisa de campo, que evidenciaram que as longas distâncias entre municípios, somadas à ausência de apoio logístico, dificultam a participação dos IE em encontros presenciais realizados na SRE.

Na execução prática, a coordenação da inspeção escolar, em conjunto com os analistas pedagógicos e o Núcleo de Tecnologia Educacional, fica responsável pela elaboração do cronograma, definição de temas prioritários e organização das plataformas digitais. Cada encontro deve ser registrado, com controle de presença e posterior disponibilização de gravações.

Ao final de cada ciclo formativo, é aplicado um formulário de percepção, que permite avaliar a relevância dos conteúdos, identificar necessidades formativas futuras e ajustar o planejamento subsequente. Dessa forma, a Ação 3 assegura a continuidade formativa, qualifica o trabalho dos IE e reforça a coerência do eixo de execução ao integrar organização, planejamento e formação permanente.

A ação 3 se apresenta como complemento estratégico, ao oferecer formação continuada que fortalece as competências técnicas necessárias para execução qualificada das ações anteriores. Assim, as três ações se articulam de forma integrada: a reorganização do tempo possibilita a participação nas formações, o planejamento mais estruturado qualifica a prática nas visitas e, por sua vez, a formação *online* sustenta a continuidade do desenvolvimento profissional, consolidando uma rede de apoio pedagógico e técnico mais consistente.

#### **4.5 AÇÕES DE MONITORAMENTO**

O eixo de monitoramento organiza mecanismos permanentes de acompanhamento, registro e sistematização das práticas dos IE, com o objetivo de transformar experiências de campo em insumos para ação coletiva e tomada de decisão. Serão apresentadas ações que visam: (a) sistematizar as vivências relatadas nas visitas técnicas por meio de encontros regulares de estudo de caso; (b) fortalecer grupos colaborativos de IE para troca contínua de experiências; e (c) articular os

sistemas institucionais (SIGAE, DED e painel de monitoramento) por meio de protocolos que assegurem coerência entre registro, análise de dados e etapas do CdG/PJF.

O conjunto dessas iniciativas pretende criar um ciclo fechado de observação, análise, devolutiva e ajuste de práticas, fortalecendo a funcionalidade formativa da inspeção escolar na SRE/Divinópolis. A ação 1, Sistematização das vivências dos IE, foi articulada em etapas claras e sequenciais, com definição de responsáveis, produtos intermediários e critérios de avaliação (Quadro 29).

Quadro 29: Ação 1 de Monitoramento – Sistematização das vivências dos IE

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo   |
|--------------------|------------------------|--|
| What               | Nome da Ação           | Sistematização das vivências dos IE  |
| Why                | Justificativa          | Para transformar situações observadas nas escolas em ações práticas, compartilháveis e sistematizadas.   |
| Who                | Responsável            | Coordenação Regional de Inspeção, Diretor DIRE e IE.   |
| Where              | Local                  | SRE/Divinópolis – presencial ou via plataforma <i>online</i> ( <i>Teams, Google Meet</i> ).  |
| When               | Período                | Início em março de 2026, com cronograma anual.   |
| How                | Estratégias e Recursos | Realização de encontros com pauta definida, uso de formulários padronizados para registro e sistematização dos casos discutidos.<br>Instituir encontros mensais ou bimestrais de estudo de caso com registro das vivências dos IE. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.   |
| Resultado Esperado | -                      | Ampliação da participação dos IE na formação continuada, sem comprometer o cronograma de visitas.  |
| Avaliação          | -                      | Registro de presença, acesso às gravações e formulário de percepção sobre a formação.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na execução da ação a etapa inicial consiste na elaboração do cronograma anual de encontros, definindo periodicidade (mensal ou bimestral), duração, formatos (presencial, remoto ou híbrido) e temas prioritários, a partir das demandas reiteradas nos registros do SIGAE. A opção por encontros regulares visa garantir continuidade na reflexão sobre as práticas e permitir o acompanhamento temporal de casos que exigem desdobramentos. A coordenação regional de inspeção e o Diretor DIRE assumem a responsabilidade por organizar o calendário e convocar os participantes, assegurando que os períodos escolhidos não conflitem com o calendário de VT e demais obrigações.

Para a definição de pautas e instrumentos de trabalho, cada encontro deverá contar com pauta previamente divulgada e com um formulário padronizado para

registro dos casos a serem discutidos, contendo campos como identificação sintética da escola, descrição da situação observada, dados relevantes (indicadores, histórico de intervenções), hipóteses de causa, encaminhamentos propostos e responsáveis. Esse instrumento padronizado garante comparabilidade entre os casos e permite a construção de uma base de dados que será utilizada para sistematizações posteriores. A escolha por formulário padronizado responde diretamente à necessidade identificada na pesquisa de campo: ausência de sistematização das vivências dificulta a tradução de problemas em ações práticas.

A condução dos encontros será projetada com metodologia orientada ao estudo de caso e à resolução colaborativa de problemas. Em cada sessão, um ou dois IE apresentam casos selecionados; o grupo realiza análise coletiva, identifica possíveis causas, propõe encaminhamentos e delimita responsáveis e prazos. A mediação é realizada por um membro da coordenação ou por um analista pedagógico, que registra as decisões e articula encaminhamentos com o repositório de materiais e com o fluxo de devolutivas já instituído. O formato do estudo de caso favorece a diversidade de olhares e a construção conjunta de soluções contextualizadas, fortalecendo a segurança profissional e a capacidade de intervenção dos IE.

Quanto ao registro e a sistematização das deliberações, todas as reuniões deverão ser registradas, com ata sintética, gravação (quando remoto) e preenchimento do formulário padronizado para cada caso. Esses registros alimentam um banco de casos da SRE, que possibilita análises temáticas, identificação de padrões recorrentes e construção de roteiros de intervenção padronizados quando pertinente. A sistematização oferece produto útil para formação interna e para subsidiar encaminhamentos junto à coordenação do CdG/PJF e demais instâncias da rede.

No acompanhamento e monitoramento dos encaminhamentos definidos nos encontros, cada caso passa a constar na planilha de acompanhamento por escola, com responsáveis e prazos claros. Nas reuniões subsequentes, o grupo revisita os casos em aberto para avaliar andamento e efetividade das ações. Esse processo de monitoramento fecha o ciclo entre observação, decisão e avaliação, evitando que os debates se limitem ao momento da reunião e garantindo responsabilização sobre os encaminhamentos.

Os critérios de avaliação da ação incluirão: frequência e regularidade dos encontros; percentual de casos com encaminhamentos concluídos no prazo;

percepção dos IE sobre utilidade dos encontros, medida por formulário semestral; e produção de sínteses temáticas anuais que subsidiem políticas e formações. A adoção de indicadores simples facilita o monitoramento sem sobrecarregar a rotina dos participantes.

A escolha por essa configuração decorre das evidências reunidas na pesquisa de campo, que apontaram para a fragmentação das vivências e para a dificuldade de transformar observações em práticas compartilhadas. Encontros de estudo de caso atendem tanto à necessidade formativa — promovendo aprendizado coletivo e troca de repertório — quanto à exigência institucional de produzir registros e encaminhamentos sistemáticos. Além disso, a articulação com os demais eixos (registro formativo, devolutiva, repositório e formações) assegura coerência metodológica: os casos discutidos podem alimentar o repositório, gerar pautas para formações online e integrar o protocolo de alinhamento entre sistemas.

Riscos potenciais e medidas mitigadoras merecem registro: a sobreposição de agendas pode comprometer a participação, razão pela qual o planejamento anual e a divulgação são fundamentais; eventuais resistências à sistematização podem ser enfrentadas com formação específica sobre metodologias de estudo de caso e com a demonstração de ganhos; e a falta de atualização dos registros exige responsabilização explícita na coordenação para garantir a manutenção do banco de casos. Em termos de recursos, a proposta foi pensada para não demandar custos, utilizando plataformas já em uso e aproveitando capacidades internas de coordenação e analistas.

Portanto, a institucionalização de encontros mensais ou bimestrais de estudo de caso, com instrumentos padronizados de registro e monitoramento, constitui ação central do eixo de monitoramento, capaz de traduzir as vivências dos IE em ações práticas, sustentadas por documentação e acompanhamento sistemático, fortalecendo a função formativa e estratégica da inspeção escolar na SRE/Divinópolis.

O eixo de monitoramento reforça a necessidade de transformar as ações da inspeção escolar em processos sistemáticos de observação, análise, troca e tomada de decisão. Nesse contexto, a Ação 2, Quadro 30, trata da criação de grupos colaborativos de IE, com o objetivo de fortalecer o alinhamento técnico, reduzir inseguranças relativas à aplicação do Protocolo 6 e consolidar práticas de trabalho coletivo articuladas ao CdG/PJF. Essa ação complementa a sistematização das vivências discutida anteriormente e busca garantir que as análises individuais se

tornem construções conjuntas, promovendo coerência, apoio mútuo e maior efetividade nas práticas de monitoramento.

Quadro 30: Ação 2 de Monitoramento – Grupos Colaborativos de IE

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo  |
|--------------------|------------------------|---|
| What               | Nome da Ação           | Grupos Colaborativos de IE  |
| Why                | Justificativa          | A integração insuficiente entre IE e coordenação gera insegurança na aplicação do Protocolo 6 e das etapas do CdG/PJF.                      |
| Who                | Responsável            | Coordenação da Inspeção Escolar   |
| Where              | Local                  | Núcleos regionais ou ambiente virtual ( <i>Google Meet, Teams</i> ).  |
| When               | Período                | Abril/2026 a Dezembro/2026  |
| How                | Estratégias e Recursos | Organização de grupos por proximidade geográfica; reuniões quinzenais ou mensais; elaboração de pautas colaborativas e atas compartilhadas. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.  |
| Resultado Esperado | -                      | Fortalecimento da segurança técnica, alinhamento entre pares e troca qualificada de experiências.   |
| Avaliação          | -                      | Registros das reuniões, participação dos IE e aplicação prática dos alinhamentos.   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A implementação desta ação deve ser iniciada com a divisão dos IE por polos territoriais ou proximidade geográfica, facilitando a organização de encontros e permitindo que realidades locais semelhantes sejam discutidas de maneira conjunta. Essa definição de grupos será realizada pela coordenação da inspeção escolar em articulação com a DIVEP, com base no número de IE, distância entre municípios, demandas específicas e volume de escolas sob responsabilidade de cada IE. Essa etapa garante que os grupos sejam formados de maneira equilibrada, tanto em número de participantes quanto em complexidade das demandas.

Em seguida, estabelece-se um cronograma de reuniões quinzenais ou mensais, conforme a disponibilidade dos IE e a intensidade das visitas técnicas previstas no calendário escolar. As reuniões poderão ocorrer presencialmente nos núcleos regionais ou em formato virtual, utilizando plataformas já institucionalizadas, como *Teams* ou *Google Meet*. Essa flexibilidade permite conciliar a rotina de deslocamentos e compromissos com a manutenção do diálogo contínuo entre os pares. Cada encontro contará com pauta previamente definida e compartilhada, contemplando temas como dificuldades de aplicação do Protocolo 6, dúvidas sobre interpretação de orientações do CdG/PJF, análise de casos complexos observados nas escolas e encaminhamento de práticas que demandem apoio da coordenação.

Para assegurar a continuidade e a rastreabilidade das discussões, cada encontro deverá gerar uma ata ou registro compartilhado, contendo os principais pontos debatidos, encaminhamentos acordados, responsáveis e prazos. Esses documentos ficam disponíveis em ambiente digital, como pastas institucionais do *SIGAE* ou *Google Drive*, facilitando o acesso posterior e servindo como material de consulta para novos IE ou para revisões dos protocolos. A produção das atas também contribui para organizar o fluxo de informações, reduzindo ruídos de comunicação entre IE e coordenação.

A escolha por organizar grupos colaborativos responde à constatação, evidenciada na pesquisa de campo, de que a integração entre IE ocorre de forma pontual e informal, o que gera insegurança quanto à execução das etapas do CdG/PJF, especialmente no que diz respeito ao Protocolo 6. Ao promover espaços permanentes de troca, fortalecem-se a confiança profissional e o compartilhamento de práticas resolutivas, criando um ambiente de apoio mútuo e formação horizontal. Além disso, a interação entre pares permite que dúvidas e dificuldades sejam discutidas antes de se transformarem em falhas na execução das VT, prevenindo interpretações equivocadas e ações desarticuladas entre escolas e SRE/Divinópolis.

A aplicação prática desta ação também favorece a articulação com a Ação 1 do eixo de monitoramento, uma vez que os grupos colaborativos podem servir como espaço de preparação para os encontros de estudo de caso ou como locais de continuidade das discussões iniciadas nesses momentos. Os casos analisados coletivamente podem retornar aos grupos para acompanhamento de desdobramentos, ajustes de estratégias e suporte técnico entre pares. Essa lógica de complementaridade fortalece a cultura de monitoramento formativo e compartilhado, evitando que decisões permaneçam isoladas ou se percam na rotina de trabalho.

Os resultados esperados concentram-se no fortalecimento da segurança técnica dos IE, no alinhamento de entendimentos sobre as etapas do CdG/PJF e no aprimoramento da prática profissional mediante troca sistemática de experiências. A avaliação ocorrerá com base no registro das reuniões, na participação dos membros e na verificação da aplicação prática dos encaminhamentos construídos coletivamente nas ações desenvolvidas junto às escolas. Dessa forma, a ação assume caráter estratégico para consolidar um monitoramento contínuo, colaborativo e coerente com as necessidades identificadas no campo.

Para finalizar o eixo de monitoramento, a terceira ação propõe integrar e alinhar os sistemas institucionais utilizados no acompanhamento do CdG/PJF, respondendo à dificuldade relatada pelos IE em articular registros, análises e etapas processuais entre SIGAE, DED e Painel de Monitoramento. Enquanto as ações anteriores reforçam a dimensão humana do monitoramento – valorizando a troca entre pares e a sistematização das vivências –, esta ação incorpora a dimensão tecnológica e procedimental, garantindo que as informações registradas reflitam, de forma coerente, as etapas do ciclo de gestão do programa.

A implementação dessa ação 3 (Quadro 31) será iniciada com a formação de um grupo de trabalho composto por representantes da coordenação da Diretoria Educacional, IE e técnicos do Setor de Tecnologia Educacional. O objetivo é realizar um diagnóstico detalhado do uso atual dos sistemas SIGAE, DED e Painel de Monitoramento, identificando onde se encontram as inconsistências, quais etapas do CdG/PJF não aparecem de forma integrada e em que momentos há retrabalho, como o preenchimento duplicado de dados ou a falta de correspondência entre registros e prazos. Essa leitura inicial fundamenta a construção de um fluxo único e coerente, que servirá como base para a elaboração do protocolo interno.

Quadro 31: Ação 3 de Monitoramento – Protocolo Interno de Alinhamento dos Sistemas de Monitoramento (SIGAE, DED e Painel)

| 5W2H               | Campo no Plano         | Conteúdo  |
|--------------------|------------------------|---|
| What               | Nome da Ação           | Protocolo Interno de Alinhamento dos Sistemas de Monitoramento  |
| Why                | Justificativa          | A falta de alinhamento entre SIGAE, DED e Painel de Monitoramento prejudica o acompanhamento do CdG/PJF e gera retrabalho.                                    |
| Who                | Responsável            | Diretor da Diretoria Educacional (DIRE), inspetores escolares (IE) e técnicos do Setor de Tecnologia Educacional.   |
| Where              | Local                  | Documento disponibilizado em plataforma institucional da SRE  |
| When               | Período                | Maio/2026 a Julho/2026  |
| How                | Estratégias e Recursos | Criação de grupo de trabalho; mapeamento das etapas do CdG/PJF em cada sistema; elaboração de guia prático com orientações e vinculação ao calendário do DED. |
| How much           | Custos                 | Custos previstos nas atividades laborais dos servidores.  |
| Resultado Esperado | -                      | Alinhamento entre sistemas, redução de inconsistências e monitoramento mais eficiente do CdG/PJF.   |
| Avaliação          | -                      | Validação do protocolo, uso pelos IE e redução de divergências entre registros.   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na sequência, ocorre o mapeamento das etapas do CdG/PJF dentro de cada sistema. Esse processo identifica, por exemplo, como os registros da visita técnica no SIGAE se vinculam à construção e revisão dos planos de ação, como os prazos definidos pelo DED (como o fechamento de bimestres) interferem no fluxo das devolutivas e em que medida os dados inseridos no Painel de Monitoramento refletem os encaminhamentos feitos nas escolas. Esse mapeamento resulta em um quadro técnico que relaciona etapas, responsáveis, sistema utilizado, momento de registro e prazos.

Com essas informações estruturadas, o grupo de trabalho elabora um protocolo interno de alinhamento que reúne orientações práticas e objetivas. Esse documento especificará, por exemplo, em quais momentos o inspetor deve acessar cada sistema, que informações devem ser registradas em cada um deles, como evitar duplicidade de preenchimento e de que forma o calendário do DED se integra ao cronograma do CdG/PJF. O protocolo incluirá ainda um guia prático com fluxogramas simplificados, exemplos de preenchimento, modelo de cronograma e orientações sobre a articulação entre SMAR, fechamento de bimestres no DED e devolutivas pedagógicas.

Após a elaboração, o protocolo será disponibilizado na plataforma institucional da SRE, garantindo acesso a todos os IE. Antes de sua adoção definitiva, realiza-se uma fase de validação prática, na qual um grupo reduzido de IE testa as orientações do documento no decorrer de suas visitas e registros. A partir desse piloto, ajustes serão feitos para aprimorar clareza, viabilidade e aderência às rotinas reais de trabalho. Somente após essa etapa o protocolo será oficializado para uso de toda a regional.

A escolha por essa ação decorre diretamente dos achados da pesquisa de campo, que evidenciaram divergências entre registros nos sistemas, retrabalho e dificuldades de compreensão de qual sistema utilizar em cada etapa. Somada às ações anteriores, que fortalecem a comunicação e o compartilhamento de experiências entre IE, a criação do protocolo de alinhamento garante coerência técnica entre as informações produzidas, permitindo que o monitoramento do CdG/PJF seja mais ágil, confiável e articulado com as demandas das escolas.

A avaliação do impacto dessa ação será realizada com base no uso efetivo do protocolo pelos IE, na redução das divergências entre os registros nos sistemas e na percepção de clareza e eficiência no monitoramento das etapas do CdG/PJF. Com isso, consolida-se um eixo de monitoramento que integra pessoas, processos e

tecnologias, fortalecendo a qualidade do acompanhamento e a tomada de decisão no âmbito da inspeção escolar.

A integração das três ações de monitoramento traz ganhos significativos para a gestão do CdG/PJF, pois fortalece a coerência entre planejamento, execução e acompanhamento dos resultados. Quando as etapas de monitoramento das práticas pedagógicas, ampliação da participação nas VT e alinhamento dos sistemas institucionais (SIGAE, DED e Painel) passam a funcionar de forma articulada, cria-se um fluxo contínuo de informação e tomada de decisão. Os dados coletados pelos IE e técnicos nas escolas deixam de ser fragmentados e se transformam em subsídios organizados para análise conjunta, planejamento de intervenções e ajustes das estratégias.

Essa integração também reduz retrabalho, uma vez que as informações registradas nos diferentes sistemas passam a ser padronizadas e validadas por meio do protocolo interno, evitando duplicidade de registros e divergências nas informações. Além disso, o envolvimento ampliado de docentes, IE e coordenação nas VT fortalece o vínculo entre as demandas identificadas nas escolas e as ações de monitoramento, permitindo que os problemas diagnosticados sejam rapidamente discutidos, registrados e inseridos no sistema de forma consistente.

Com isso, o monitoramento deixa de ser apenas burocrático e passa a assumir caráter formativo, colaborativo e estratégico. A integração das ações favorece a transparência, amplia a responsabilização dos envolvidos, fortalece a cultura de registro e garante que decisões sejam tomadas com base em evidências. Em síntese, ganha-se eficiência, confiabilidade dos dados, agilidade na resolução de problemas e maior alinhamento entre os diferentes setores responsáveis pela implementação do CdG/PJF.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo alcançou os objetivos propostos, buscando responder à questão norteadora que o orientou: como aprimorar a atuação do inspetor escolar no PJJ diante das múltiplas atribuições do cargo? A partir da pesquisa, foi possível realizar o Plano de Ação em conformidade com os protocolos legais e com base no contexto atual de trabalho dos inspetores escolares da SRE/Divinópolis, e no encalço de lograr os resultados priorizados no programa. Tal proposição visa oferecer caminhos para o aprimoramento das práticas de inspeção, fortalecer a visibilidade do programa e contribuir para o alcance dos resultados priorizados pelo PJJ.

A investigação demonstrou que o aprimoramento dessa atuação depende diretamente de três dimensões interligadas: a clareza do papel institucional do inspetor no CdG/PJJ, a adequação das condições de trabalho e a oferta de suporte técnico e formativo contínuo. Desse modo, compreendeu-se que não se trata apenas de ajustar procedimentos, mas de reposicionar a função da inspeção escolar em um contexto de políticas públicas que têm reconfigurado suas atribuições sem oferecer os meios necessários para sua execução qualificada.

Em se tratando dos objetivos específicos, com base nas análises realizadas, eles foram atendidos. O primeiro objetivo — descrever as atribuições do IE e seu papel no Programa Jovem de Futuro — foi contemplado, pois foi possível compreender como se configuram as atribuições dos IE no contexto do Programa Jovem de Futuro, evidenciando que, embora exerçam funções de acompanhamento, orientação e monitoramento previstas no Protocolo 6, muitos não se reconhecem como responsáveis diretos pela supervisão do CdG, entendendo que esse papel se aproxima mais das funções da Diretoria Educacional.

O segundo objetivo — analisar os desafios da atuação do inspetor — foi cumprido. As análises também permitiram identificar os principais desafios vivenciados na prática, como a sobrecarga de tarefas, a redução da autonomia, a ausência de diálogo prévio para a definição das novas responsabilidades, a insuficiência de recursos e o distanciamento entre as exigências do programa e as condições reais de trabalho nos núcleos regionais.

O terceiro objetivo — propor estratégias de aprimoramento — materializou-se na elaboração de um plano de ação dividido em eixos (planejamento, execução e monitoramento), com ações que respeitam os limites institucionais e oferecem

caminhos possíveis para a qualificação da prática inspetiva no âmbito do CdG/PJF. Além disso, o estudo possibilitou a construção de estratégias para minimizar essas dificuldades, consolidadas em um plano de ação que reúne propostas factíveis dentro dos limites institucionais e normativos existentes. As ações foram organizadas de forma a favorecer o planejamento do trabalho da inspeção, a execução colaborativa das atividades e a sistematização do monitoramento, buscando fortalecer a atuação dos IE no CdG. Esse processo resultou não apenas na identificação dos problemas, mas também na proposição de caminhos possíveis para tornar o trabalho da inspeção mais efetivo, reconhecido e alinhado às necessidades das escolas.

Dessa forma, o objetivo geral — investigar os fatores que interferem na atuação do IE na implementação do Programa Jovem de Futuro e propor ações para os problemas identificados — foi se materializando gradualmente por meio da análise dos dados coletados, da consideração dos desafios relatados pelos IE e das percepções que possibilitaram a proposição de ações voltadas às dificuldades identificadas.

O estudo permitiu compreender de maneira mais aprofundada as condições, limitações e potencialidades que permeiam o trabalho da inspeção escolar no contexto do PJF, evidenciando os desafios estruturais e institucionais que impactam o desempenho de suas funções. Além disso, possibilitou a elaboração de um conjunto de estratégias aplicáveis à realidade da SRE/Divinópolis, que podem contribuir para o fortalecimento da prática inspetiva e para a consolidação de uma atuação mais integrada e coerente com os objetivos do programa. Assim, o trabalho cumpre seu propósito de articular diagnóstico e proposição, oferecendo subsídios teóricos e práticos que favorecem a qualificação do trabalho da inspeção escolar no âmbito das políticas públicas de gestão educacional.

Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora os IE desempenhem as atribuições previstas no Protocolo 6, especialmente no acompanhamento, monitoramento, orientação e assistência às etapas do CdG do Ensino Médio, eles não se reconhecem como os profissionais com foco pedagógico, para assumir a supervisão do CdG/PJF. Para a maior parte dos participantes, esse acompanhamento se aproxima mais das responsabilidades da Diretoria Educacional, principalmente no que envolve análise de dados pedagógicos, mediação de práticas de ensino e apoio direto à aprendizagem. Isso levou à reflexão de que, além de reduzir a sobrecarga da inspeção, isso poderia contribuir para o alcance dos objetivos do programa.

Observa-se que a incorporação dessas funções ocorreu de forma impositiva, sem diálogo prévio com a equipe de inspeção. A implementação do Programa Jovem de Futuro na rede estadual mineira se deu com metodologia e responsabilidades previamente definidas, o que fez com que os IE absorvessem essas tarefas sem concordância plena, sem participação nas decisões e sem condições estruturais adequadas. Tal situação gerou diminuição da autonomia e intensificação de tensões no gerenciamento das demandas, já que atividades urgentes e legalmente prioritárias, de outros protocolos da Resolução nº 4.487/2021, passaram a ser adiadas para atender aos prazos do programa. Esse deslocamento de prioridades reforça a sensação de sobrecarga e compromete o núcleo do trabalho de inspeção.

Além disso, a ampliação de funções não foi acompanhada de incentivos institucionais. Não houve oferta de recursos financeiros, materiais de apoio às visitas técnicas, formação específica e contextualizada, tampouco melhoria da remuneração dos profissionais. A ausência de contrapartidas reforça a percepção de que houve aumento de responsabilidades sem apoio, o que agrava a desarticulação entre demandas e condições reais de trabalho. Os participantes também destacam que, embora os Protocolos de Inspeção estejam integrados ao CdG, a lógica trazida pela parceria público-privada do PJJ introduziu novas formas de monitoramento, metas de desempenho e controle, alterando a rotina da inspeção e ampliando pressões e níveis de ansiedade.

Nesse cenário, o plano de ação elaborado busca mitigar os principais desafios identificados, especialmente o acúmulo de funções, a falta de articulação entre demandas e condições de trabalho e a carência de suporte técnico. Embora a solução considerada mais adequada pelos IE seja a transferência da supervisão do circuito para os analistas pedagógicos da Diretoria Educacional, essa decisão extrapola a governabilidade da inspeção local, pois envolve mudanças estruturais. Por isso, optou-se por construir alternativas possíveis dentro dos limites institucionais existentes.

A integração das três ações propostas no plano traz ganhos concretos para a atuação da inspeção escolar. Quando articuladas, as ações promovem maior racionalização do trabalho e evitam que as iniciativas sejam isoladas, pontuais ou descontinuadas. A integração fortalece a coerência entre planejamento, formação e monitoramento, permitindo que os IE tenham clareza de prioridades, disponham de espaços sistemáticos de diálogo e consigam transformar os problemas observados

em intervenções planejadas e compartilhadas. Ganha-se também em fortalecimento institucional, pois a ação conjunta contribui para o reconhecimento do papel da inspeção dentro do CdG/PJF, amplia a legitimidade das decisões e favorece a construção de soluções coletivas e sustentáveis. Desse modo, integrar as ações significa transformar respostas individuais e fragmentadas em processos organizados, com maior potencial de continuidade, impacto e melhoria das condições de trabalho.

Essas constatações reafirmam a necessidade de revisar o papel da inspeção no CdG/PJF, fortalecer condições de trabalho, qualificar processos formativos e garantir que a função da inspeção seja respeitada em suas especificidades, sem perder de vista a colaboração com a gestão pedagógica do sistema estadual. Por fim, a pesquisa possibilitou refletir sobre os processos do programa, especificamente, e sobre parcerias público privadas na educação.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Keline do Socorro Rodrigues de Souza. **A articulação do programa ensino médio inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco como expressão do projeto liberal de educação**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

ARAUJO, Keline Rodrigues. Interferência do empresariado na implementação de Políticas públicas educacionais: o caso do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro no estado do Pará. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 183-203, jan./ jun. 2019.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **Implicações do privado no público**: programa jovem de futuro e as influências na gestão escolar. **REVELLI**, v. 11, 2019.

\_\_\_\_\_. **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.

BRITO, Ana Paula Gonçalves. **O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais**: incidências sobre o currículo e a gestão escolar. 2022. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

CAETANO, Maria Raquel. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto Unibanco: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, p. p. 122–139, 15 Jul 2016.

CARDOSO, Juliana Pena Teixeira. **Implementação do Programa Jovem de Futuro em uma escola da rede estadual de Minas Gerais**: análise dos resultados de língua portuguesa e matemática nas turmas do 3º ano do ensino médio no período de 2022-2023. 2024. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2024.

CARVALHO, Scheiler Fagundes. **A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CECCON, Maria Lucia Lemos.; MONTEIRO, Santiago Castiglio e. Programa Jovem de Futuro: condições de oferta, implicações e consequências para o Direito Humano à Educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, p. e86149 (1-26), Jan. 2023.

DAYCHOUM, M. **40 ferramentas e técnicas de gerenciamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

FERREIRA, Helder Rogério Sant'Ana; COSTA, Maria Martha de Menezes;

SIECZKOWSKI, Roberto Henrique Gonzalez. **Como elaborar modelo lógico de programa**: um roteiro básico. Brasília: IPEA, 2007. (Nota Técnica n. 2). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5767>. Acesso em: 25 set. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2022.

SRE/DIVINÓPOLIS. Equipe PIP/CBC/NAPEM. **A Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis**: Breve histórico. s.d, [online]. Disponível em: <https://pipcbcdivinopolis.blogspot.com/p/a-sre-divinopolis.html>. Acesso em: 5 jul. 2025.

HENRIQUES, R.; BENTO, F.; CARVALHO, M. de. **Gestão e avanço contínuo em educação**: a teoria da mudança no Programa Jovem de Futuro. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2021.

HENRIQUES, R.; BITTAR, M.; CARVALHO, M. de. **Gestão na educação em larga escala**: Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2020.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M. de; BARROS, R. P. de. **Avaliação de impacto na educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IBEGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Bambuí (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/bambui/panorama>. Acesso em: 15 mar. 2025.

IBEGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Medeiros (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/medeiros/panorama>. Acesso em: 15 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2020**: Minas Gerais. Minas Gerais: SEE/MG; Instituto Unibanco, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2022**: Minas Gerais. Minas Gerais: SEE/MG; Instituto Unibanco, 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2023**: Minas Gerais. Minas Gerais: SEE/MG; Instituto Unibanco, 2023a.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovem de Futuro chega a toda a rede estadual de Minas Gerais em 2024. *Instituto Unibanco*, 12 dez. 2023b. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/jovem-de-futuro-chega-a-toda-a-rede-estadual-de-minas-gerais-em-2024/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2024 – Jovem de Futuro: Minas Gerais. São Paulo: Instituto Unibanco, 2024. Disponível em: [https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2025/04/IU\\_2024\\_Relatorio\\_MG\\_PRINT\\_AF\\_v2.pdf](https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2025/04/IU_2024_Relatorio_MG_PRINT_AF_v2.pdf)

JORNAL MINAS GERAIS. **Extrato de Acordo de Cooperação – Processo SEI nº 1260.01.0042819/2019-18**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, n. 159, p. 29, 7 ago. 2019.

LACERDA, Paulo Renato Camargo. **O Programa Ensino Médio Inovador no contexto escolar**: entre as normativas do projeto Jovem de Futuro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino não especificada, 2020.

LIMA JÚNIOR, Valdemar Barbosa. A Atuação do IE. **PhD Scientific Review**, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://www.revistaphd.periodikos.com.br/article/doi/10.29327/261069.2.4-1>. Acesso em: 25 set. 2025.

LIMA, Rinaldo José Barbosa. **Diagnóstico organizacional**. São Paulo: Pearson Pretince Hall, 2009.

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.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009.

MELO, Mileide Cristina de Moura. **A atuação do Instituto Unibanco no Ensino Médio brasileiro e a formulação em rede de novos consensos sobre educação**. 2022. 413f. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo dos Protocolos de Inspeção Escolar Regular nas Escolas Estaduais, Municipais e Privadas: Protocolo de Inspeção Escolar nº 6 – P6 (Jovem de Futuro)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4487-21-r%20-Public.%2027-01-21.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

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. **Resolução SEE nº 4.919, de 21 de julho de 2023.** Dispõe sobre a convocação temporária para o exercício de funções do Quadro do Magistério da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.920, de 21 de julho de 2023.** Dispõe sobre a convocação temporária para o exercício de funções do Quadro Administrativo da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023b.

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.

MORAES, Maria Erlândia; SILVA, Napiê Galvê Araújo. Os Impactos do Projeto Jovem de Futuro no Processo de Ensino-Aprendizagem na Ótica da Gestão Escolar. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 132–140, 2016.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Ilana Freitas. **Os mecanismos de controle do “Programa Jovem de Futuro” para as escolas de ensino médio mineiras.** 2024. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; BALDUINO, Maria Aparecida Canale. Projeto Jovem de Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para a gestão de escolas públicas de ensino médio. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 25, n. 50, p. 534–548, 2015.

OLIVEIRA, Vanessa de Paula. **As dificuldades enfrentadas pelo IE no exercício da carreira em uma Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais.** 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado profissional em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação /CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2021.

PEREIRA, Elisângela Maria; COSSETIN, Márcia.; GARCIA, Teise. O Programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 69–114, 2023.

PERONI, Vera Maria.; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 25, n. 50, p. 520–533, 2015.

SADRI, Rosa Simone; SILVA, Mônica Ribeiro da. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o ensino médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 28-50, jan./ dez., 2019.

SEE/MG. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS; INSTITUTO UNIBANCO. **Protocolo do Circuito de Gestão Mineiro: etapa de execução – IE e diretoria educacional**. Belo Horizonte: SEE/MG; Instituto Unibanco, 2021.

SOUZA, Gustavo Bruno Pereira de. **Funcionamento e alcances do Programa Jovem de Futuro, Viçosa/MG**: interfaces entre cenário, representações e projetos de vida. 2022. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIESEN, Rafaela Dalabilia. A evolução do terceiro setor brasileiro e sua relação com o Estado. **Revista Direito em Debate**, [S. l.], 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>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VELOSO, Náglia Gracielle Siqueira Pimenta. **A atuação do IE durante o processo de implementação do Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. 2024. 142 f.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação / CAEd. – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2024.

WU, XUN; M. RAMESH, M.; HOWLETT, M.; FRITZEN, S. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Traduzido por Ricardo Avelar de Souza. Brasília: Enap, 2014.

## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA – SEE/MG



**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**Secretaria de Estado de Educação**

**Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior**

Termo De Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 22 de julho de 2025.

### TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa **DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO INSPETOR ESCOLAR NO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: UM ESTUDO DE CASO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE DIVINÓPOLIS**, que será conduzido pela pesquisadora **JULIANA MAGALHÃES BRUNO OLIVEIRA**, sob orientação da Profa. Dra. **RITA DE CASSIA OLIVEIRA**, vinculadas à **UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA-UFJF**, manifesta-se ciente da realização da pesquisa nas Escolas Públicas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis-MG**, destacando ser importante a avaliação ética e os aspectos protocolares e normativos definidos pelo Sistema CEP/CONEP, sendo de responsabilidade da pesquisadora, bem como da Instituição de Ensino Superior à qual esteja vinculada, a observância de tais aspectos normativos, protocolares e orientadores.

Esta Assessoria de Ensino Superior recomenda e destaca a importância de se observar os Protocolos de Pesquisa de acordo com os normativos.

Compreendemos não ser de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino a verificação/solicitação do Protocolo de avaliação do Sistema CEP/CONEP.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica e manipulação deverão observar as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos seres humanos; a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011 - que Regula o acesso a informação (LAI); Lei n.º 10.741, de 1 de outubro de 2003 - que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018 - que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira; a Resolução CNS n.º 466, de 12 dezembro de 2012 - que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016 - que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; Resolução CNS n.º 674, de 06 de maio de 2022; ofício Circular n.º



A emissão deste Termo NÃO AUTORIZA ao(a) pesquisador(a)/interessado(a) acesso aos dados e documentos necessários à pesquisa.

Quanto à solicitação de dados e documentos para a pesquisa, quando as informações não estiverem disponibilizadas de forma aberta nas redes, será necessário solicitar de acordo com as Orientações 04/2025 - Orientações para fluxo de solicitação de dados para pesquisa acadêmica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, dispostas na página da SEE/MG – Aba Serviços/Pesquisas Acadêmicas. Link: <https://www.educacao.mg.gov.br/servicos/anuencia-pesquisas/>

Quanto a gestão, guarda, preservação, manuseio e descarte dos documentos produzidos ou analisados, deve-se observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

Quando a pesquisa for exclusivamente de dados, não envolvendo seres humanos, é responsabilidade do(a) pesquisador(a) observar os devidos encaminhamentos éticos e protocolares, de acordo com os normativos que regem a pesquisa acadêmica.

De acordo com o Decreto 48.709/2023 de 26/10/23, a Assessoria de Ensino Superior NÃO gerencia os Sistemas e os processos de tratamento e de uso das informações educacionais, assim como, não fomenta e/ou disponibiliza dados oriundos dos Sistemas da SEE/MG.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O(A) pesquisador(a) deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais.

A organização metodológica, assim como a organização cronológica do trabalho a ser desenvolvido, são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) e devem ser cuidadosamente observadas, considerando todos os aspectos normativos e protocolares da pesquisa. Dessa forma, os prazos, de acordo com a natureza dos projetos, devem seguir um planejamento adequado, considerando as singularidades do Projeto a ser desenvolvido.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar e/ou aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos dados e/ou resultados decorrentes do trabalho de pesquisa e de estudos publicados.

A emissão deste Termo está em consonância com o Termo de Responsabilidade assinado pelo(a) pesquisador(a) no que tange à concordância com todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Públicas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis-MG**.

Ana Costa Rego  
Chefe de Gabinete  
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Ana Costa Rego, Chefe de Gabinete**, em 24/07/2025, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **118741142** e o código CRC **09326774**.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM IE DA SRE/DIVINÓPOLIS

Este questionário tem autorização da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para sua aplicação e tem como objetivo compreender as percepções, experiências, desafios e sugestões dos inspetores escolares quanto à sua atuação no Programa Jovem de Futuro (PJF)/ CdG (Circuito de Gestão), visando subsidiar a elaboração de um plano de ação para melhoria das práticas na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Divinópolis.

As respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada “Desafios da atuação do IE no Programa Jovem de Futuro”, 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, sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Oliveira.

O objetivo da dissertação é “investigar os fatores que interferem na atuação do IE na implementação do PJF e propor ações para enfrentar os problemas identificados”. Os dados coletados neste questionário serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, no âmbito da presente pesquisa. O sigilo das informações fornecidas será integralmente preservado, garantindo o anonimato e a privacidade de todos os participantes.

A sua colaboração é muito importante, e todas as observações ou contribuições adicionais serão bem-vindas. Esclareço que toda contribuição é voluntária, não remunerada e sem custo para os participantes e informo meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa.

Portanto, eu, Juliana Magalhães Bruno Oliveira, agradeço por contribuir com minha pesquisa. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho.

Atenciosamente,

Mestranda Juliana Magalhães Bruno Oliveira

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa Desafios da atuação do IE no Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na SRE/Divinópolis, orientada pela Profa. Rita de Cássia Oliveira. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a realização de Dissertação de Mestrado, 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, de Juliana Magalhães Bruno Oliveira, matrícula 102341506, denominado aqui como “Pesquisador”, responsável pelas entrevistas e autor do trabalho. Nesta pesquisa pretendemos investigar os fatores que interferem na atuação do IE na implementação do Programa Jovem de Futuro (PJF) e propor ações para enfrentar os problemas identificados.

Caso aceite participar, sua colaboração ocorrerá por meio do preenchimento de um questionário, *online*, composto por quatorze questões, sendo doze de múltipla escolha e duas abertas. O questionário será direcionado aos Inspectores Escolares da SRE/Divinópolis. Esta pesquisa não envolve nenhum risco.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano advindo das atividades realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**Caso concorde em participar, solicitamos que confirme sua concordância selecionando a opção: ‘Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa’.**

Pesquisadora: Juliana Magalhães Bruno Oliveira

juliana.oliveira@educacao.mg.gov.br

## QUESTIONÁRIO

O(a) senhor(a) leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado \* acima e concorda com seus termos, aceitando participar da pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Eu li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa.
- Não. Eu não desejo participar da pesquisa.

### Perfil do respondente

1. Qual a sua formação acadêmica? (Você pode marcar mais de uma opção) \*

Marque todas que se aplicam.

- Graduação em Pedagogia
- Graduação em outra área com especialização em inspeção escolar
- Pós-graduação em Educação ou áreas relacionadas à gestão escolar – Concluída  Pós-graduação em Educação ou áreas relacionadas à gestão escolar – Cursando  Mestrado em Educação ou áreas afins – Concluído
- Mestrado em Educação ou áreas afins – Cursando  Doutorado em Educação ou áreas afins – Concluído  Doutorado em Educação ou áreas afins – Cursando
- Curso técnico ou capacitação específica em educação/gestão escolar – Concluído  Curso técnico ou capacitação específica em educação/gestão escolar – Cursando

2. Qual a sua situação funcional? \*

Marcar apenas uma oval.

- Convocado(a)  Efetivo(a)

### Formação profissional

3. Há quanto tempo você atua como inspetor(a) escolar na SRE/Divinópolis: \*

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano  1 a 3 anos  
 4 a 6 anos  
 7 a 10 anos  Mais de 10 anos

4. Há quanto tempo você atua no Programa Jovem de Futuro (PJF) \*

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano  1 a 3 anos  
 4 a 6 anos  
 7 a 10 anos  Mais de 10 anos

5. Em relação à sua preparação para atuar no PJF, assinale: (Você pode \* marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Participei de formações específicas  Considero a formação suficiente  
 Sinto-me preparado(a) para atuar no PJF  
 Tenho dificuldades para aplicar o que aprendi

### Implementação do PJF

6. Na sua opinião, as atribuições do cargo de IE são: \*

Marcar apenas uma oval.

- Totalmente compatíveis com o PJF  Mais compatíveis do que incompatíveis   
Mais incompatíveis do que compatíveis  Totalmente incompatíveis com o PJF

7. Como tem sido, para você, conciliar as demandas do Programa Jovem de Futuro (PJF) com as demais atribuições da inspeção escolar? \*

Marcar apenas uma oval.

- Consigo conciliar sem grandes dificuldades  Consigo conciliar com algumas dificuldades  Consigo conciliar com muitas dificuldades  Consigo conciliar sem dificuldades

8. Quais são, para você, os principais desafios no acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJF)? (Você pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Dificuldades na conciliação do PJJ com outras demandas da inspeção escolar (sobrecarga de trabalho)
- Falta de clareza nas orientações
- Falta de tempo hábil para análise dos dados
- Desconhecimento do programa pela equipe escolar
- Baixo comprometimento da equipe escolar com o programa
- Dificuldade na realização de registros (exemplo: registros de visitas técnicas)
- Dificuldades na utilização de ferramentas (exemplos: SIGAE)
- Dificuldades na conciliação de horários para realização de visitas técnicas com a presença do grupo gestor das escolas e inspeção escolar
- Não identifico desafios no acompanhamento do programa

9. Em relação à quantidade de visitas técnicas previstas em cada ciclo do\*

Circuito de Gestão para acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJJ):

Marcar apenas uma oval.

- São suficientes
- São insuficientes – seria necessário padronizar um mínimo de duas visitas por etapa de cada ciclo
- Dependem do grau de dificuldade encontrado na escola para a implementação do programa
- São excessivas

10. Sobre sua contribuição no Programa Jovem de Futuro (PJJ), como você \* se enxerga em cada uma das áreas abaixo? (Você pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Atuo no planejamento, execução e acompanhamento  Dou apoio no controle e monitoramento
- Contribuo pontualmente nas decisões escolares
- Atuo como facilitador(a) e formador(a) junto à gestão
- Cumpro o cronograma, mas sinto que minha contribuição para o desenvolvimento das ações do Programa Jovem de Futuro (PJJ) na escola é mínima ou inexistente

11. Na sua experiência, quais medidas poderiam contribuir para maior eficiência no acompanhamento do Programa Jovem de Futuro (PJJ) (Você pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Divisão de tarefas com analistas pedagógicos da diretoria Educacional (DIRE) da Superintendência Regional de Ensino
- Criação de equipe de analistas da diretoria educacional (DIRE) dedicada especificamente ao programa
- Ampliação e aprimoramento das formações, incluindo esclarecimento sobre os objetivos e funcionamento do Programa e capacitação para análise de dados e acompanhamento do Plano de Ação
- Virtualização das atividades ( Exemplos: visitas técnicas *online*, registro digital padronizado das visitas técnicas e geração automatizada de relatórios.)
- Alocação de recursos financeiros específicos para apoiar os inspetores escolares em deslocamentos, visitas técnicas, acompanhamento e orientação do Plano de Ação das escolas, bem como aquisição de materiais necessários à implementação das visitas
- Constituição de uma equipe própria na Superintendência Regional de Ensino, com carga horária específica para atender às demandas dos inspetores escolares no acompanhamento da implementação do programa nas escolas
- Ampliação da autonomia para desenvolver o trabalho, considerando as especificidades e necessidades de cada escola
- Dedicção de tempo para estudo dos dados das escolas e preparação das visitas técnicas
- Considero que o acompanhamento já é eficiente da forma como está sendo realizado

12. Considerando que atualmente o acompanhamento e o monitoramento das ações do Programa Jovem de Futuro são realizados pelos inspetores escolares, quem você considera mais adequado para assumir essa função? Marcar apenas uma oval.

- IE (como é atualmente)
- Analistas educacionais da Diretoria Educacional da Superintendência Especialistas das escolas
- Diretor(a) da escola
- Agente de Recomposição da Aprendizagem (PRA)
- Outro:
- 

13. Considerando sua vivência profissional, de que forma você percebe o \* desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro na prática da inspeção escolar?

---

---

---

---

---

14. Na sua opinião, quais estratégias ou mudanças poderiam contribuir para a \*  
atuação do(a) inspetor(a) nesse programa?

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo *Google*.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa Desafios da atuação do IE no Programa Jovem de Futuro: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, orientada pela Profa. Rita de Cássia Oliveira. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a realização de Dissertação de Mestrado, 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, de Juliana Magalhães Bruno Oliveira, matrícula 102341506, denominado aqui como “Pesquisador”, responsável pelas entrevistas e autor do trabalho. Nesta pesquisa pretendemos investigar os fatores que interferem na atuação do IE na implementação do Programa Jovem de Futuro (PJF) e propor ações para enfrentar os problemas identificados.

Caso aceite participar, sua colaboração ocorrerá por meio de entrevista, *online*, composta por dezesseis perguntas. A entrevista será direcionada ao coordenador da Inspeção Escolar e mais dois Inspectores Escolares da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis que realizam ou já realizaram o acompanhamento das ações do PJF desenvolvidas pelos demais inspetores. Esta pesquisa não envolve nenhum risco.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano advindo das atividades realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**Caso concorde em participar, solicitamos que confirme sua concordância respondendo: ‘Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa’.**

Pesquisadora: Juliana Magalhães Bruno Oliveira

juliana.oliveira@educacao.mg.gov.br

## **IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO**

1) Que tipo de formação os inspetores da SRE/Divinópolis recebem ao ingressar na função, especificamente para atuação no PJF?

Pergunta complementar: Essa formação é suficiente?

2) Na sua percepção, quais aspectos do PJF deveriam ser priorizados em uma formação continuada?

3) Você poderia relatar experiências positivas ou desafios que já vivenciou na implementação do PJF em relação à atuação do IE?

## **PLANEJAMENTO NO ÂMBITO DA SRE PARA ATUAÇÃO DOS INSPETORES**

4) Do seu ponto de vista, de que maneira as reuniões de RGI poderiam fomentar o trabalho integrado da inspeção escolar com o setor pedagógico da SRE?

5) Há planejamento coletivo das ações do Circuito de Gestão na SRE/Divinópolis?

Pergunta complementar, caso a resposta seja afirmativa: Como esses planejamentos são organizados e quem costuma participar?

6) De que forma a participação dos analistas pedagógicos pode contribuir de maneira efetiva para apoiar a atuação dos inspetores no PJF?

7) Que ajustes você sugeriria em relação ao calendário, à periodicidade ou ao formato de encontros de planejamento e alinhamento para torná-los mais produtivos?

## **EXECUÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DE INSPEÇÃO**

8) Como são feitos, na prática, os registros das visitas técnicas dos inspetores às escolas? Esses registros permitem acompanhar a execução e a orientação do Circuito de Gestão em cada unidade escolar?

9) Durante as visitas técnicas, como costuma ser a participação do grupo gestor das escolas? Envolvem-se apenas a dupla gestora ou outros membros também participam?

10) Existem recursos financeiros específicos disponibilizados para a realização das visitas técnicas PJF na SRE/Divinópolis — considerando deslocamento e também materiais ou ações que tornem as visitas mais atrativas e consistentes (como formulários padronizados, materiais de apoio pedagógico, recursos tecnológicos, oficinas nas escolas, entre outros)?

11) Quais ações ou estratégias você considera importantes para garantir a qualidade e a efetividade das visitas técnicas realizadas pela inspeção escolar?

## **MONITORAMENTO DAS AÇÕES DA INSPEÇÃO ESCOLAR**

12) Você considera adequada a redistribuição parcial das tarefas de monitoramento para os analistas pedagógicos? Explique a resposta por favor.

Pergunta complementar se a resposta for afirmativa: De que forma essa divisão poderia melhorar o trabalho da inspeção escolar?

13) Que sugestões você daria para tornar o processo de análise de dados mais útil, prático e menos burocrático para o IE?

14) Quais mudanças você faria no calendário ou na dinâmica das visitas técnicas para aumentar a efetividade do acompanhamento nas escolas?

15) Na sua visão, como compreender o fato de um programa com foco predominantemente pedagógico, como o Jovem de Futuro, ter sua execução orientada, assistida e controlada por um cargo tradicionalmente associado a funções administrativas, como o do IE?

16) Você considera que a atuação no PJF gera sobrecarga de trabalho para o IE? Se sim, de que maneira?